

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Факультет философии и социальных наук

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА НА ФФСН: ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Материалы
X научно-методической конференции
факультета философии и социальных наук БГУ
3 апреля 2013 года

Минск
2013

УДК 37.015.31(06)
ББК 74.00я43
Н 36

Редакционная коллегия:
А. А. Легчилин, Е. В. Беляева, И. М. Наливайко

Н 36 Научно-методическая работа на ФФСН: итоги и перспективы : материалы X науч.-метод. конф. фак-та филос. и социал. наук БГУ, Минск, 3 апреля 2013 г. / редкол.: А. А. Легчилин, Е. В. Беляева, И. М. Наливайко. – Минск, БГУ, 2013. – 60 с.

В сборник включены материалы, подготовленные преподавателями факультета философии и социальных наук Белорусского государственного университета к очередной, юбилейной факультетской научно-методической конференции, посвященной обсуждению итогов и перспектив научно-методической работы на факультете в связи с переходом на новый стандарт образования.

УДК 37.015.31(06)
ББК 74.00я43

© БГУ, 2013

СОДЕРЖАНИЕ

Барковская А. В. Научно-методические конференции: десятилетие коллективного поиска	5
Беляева Е. В. Этика профессора этики	7
Бурчик Л. А. Информатизация высшего образования: основные направления и проблемы	9
Воробьева С. В. Методика инновационного обучения логике на ФФСН БГУ	11
Врублевская Т. И. Логика и коммуникация: повторение пройденного или новые возможности?	13
Гуцаленко Л. А. Образовательные инновации и стандарты	15
Дмитриева О. Е., Кириллова А. В. Взаимодействие со студентами как фактор профессионального выгорания преподавателей	18
Дмитриева О. Е., Кириллова А. В. Интегрированные занятия как метод обучения студентов коммуникационных отделений	20
Доброродный Д. Г. Перспективы и возможности использования на ФФСН украинского опыта философского образования	22
Дудко Е. А. Кандидатский экзамен по философии и методологии науки: консультативная помощь иностранным аспирантам и магистрантам	24
Елсукова Н. А. Регламентирующие документы Министерства образования и БГУ по вопросам ликвидации академических задолженностей и порядку отчисления неуспевающих студентов	25
Жукова С. П. Этика в современном вузе: «приходящая натура»?	26
Зеленков А. И., Легчилин А. А., Бобр А. М. Концепция образовательного стандарта нового поколения по специальности «Философия»	29
Зеленкова И. Л., Елсукова Н. А. Опыт проведения научно-методических конференций на ФФСН: результаты и перспективы	32
Клецкова И. М. Индивидуальная работа со студентами: возможности и перспективы	33
Котейко С. Ю. Электронные информационные ресурсы, предоставляемые фундаментальной библиотекой БГУ: удовлетворенность качеством и условиями доступа	35
Ксенда О. Г. Особенности преподавания учебных дисциплин современной студенческой аудитории	37
Курилович Н. В. Методическая работа на факультете: проблемы и перспективы	39
Лещинская И. И. О методе и методичности: к истории проблемы в западноевропейской традиции	40
Наливайко И. М. О «пользе и вреде» компьютерных презентаций	42

Павлова А. Т., Свиб А. И. Методы активизации исследовательских способностей студентов	45
Рубанов А. В. Основные итоги работы ФФСН в 2011-2012 гг. и задачи на перспективу . .	47
Сахнюк К. А. Информационно-коммуникационные технологии и их применение в научно-методической деятельности	49
Смирнова Ю. С. Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов-психологов	51
Титаренко Л. Г. Мотивация студентов как приоритетное направление методической работы преподавателей ФФСН	53
Фофанова Г. А. Студенческие профильные олимпиады как реализация компетентностного подхода в образовании	55
Широканова А. А. Виртуальная среда и обогащенный опыт университетского образования	56
Шубаро О. В. Совершенствование научно-методической работы как фактор повышения качества образования	59

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ КОНФЕРЕНЦИИ: ДЕСЯТИЛЕТИЕ КОЛЛЕКТИВНОГО ПОИСКА

Барковская А. В.

В юбилейный год проведения научно-методических конференций на факультете философии и социальных наук должно писать и говорить с определенным пафосом, т.к. это все-таки некоторый итог достаточно трудоемкой работы в непростых транзитивных условиях системы высшего образования. Это означает, что наше образование живет в эпоху «перемен», и это предполагает, что каждый виток его развития, заданный такой стратегией – процесс исключительно прогрессивный. Именно отсюда вытекают разные новации, которые, хотя и дискутируются, но, как правило, носят формальный и по преимуществу законодательный характер, что переводит вопрос о высшем образовании в плоскость политических и идеологических споров.

В то же время преподавательский корпус, пребывая в аудитории, видит результат всех подаренных свыше нововведений и почему-то не разделяет восторга их авторов. Видимо, это связано с тем, что преподаватели, как правило, находятся в плену тех принципов университетского образования, которое исторически предполагало ориентацию на системный характер знаний, развивающих мышление обучаемого, его умение эксплицировать сущность изучаемого, проявлять самостоятельность в выборе и обосновании выдвигаемых аргументов и тем самым стремиться к некоему эталону мыслительной практики. Еще Аристотель в своей классификации наук четко обозначил предметные ориентации и тем самым функции теоретических и практических наук, решающих единую задачу – не только научить человека мыслить и правильно рассуждать, но и правильно поступать. Позднее В. Гумбольдт в принципы университетского образования заложил союз науки и образования, полагая, что университеты – это и есть центры такого единения. И эталоном высокого качества, получаемого знания, становятся фундаментальные науки, обеспечивающие упомянутый союз науки и образования. В то же время творцы фундаментального знания, особенно в постклассический период его формирования, активно развивали идеи комплементарности, вне которой, на их взгляд, не может развиваться это знание. Отсюда и интерес к философии, этике, эстетике, социальной проблематике и т.п. Но уже сегодня очевидно, что элиминация всей этой гуманитаристики еще аукнется создателям нового формата университетского образования. Соответственно, акцент на доминантности практической ориентации современного образования как гаранта решения информационно-технологических, социально-экономических и др. проблем страны за счет только узкопрофильного знания путем элиминации или значительно уменьшения количества аудиторных часов, звучит, мягко говоря, не очень убедительно. Например, сокращение философии до 42 ч. или объединение в одном интегрированном модуле «Философия» собственно философии, педагогики и психологии на том основании, что первая изначально имеет образовательную направленность, а педагогика и психология по существу пронизаны философскими идеями о человеке и его единстве с окружающим миром, совершенно неприемлемо. Все эти «новации» – не более чем иллюзия, не знающая исторических контекстов. Сомнительно, что его адресаты будут способны сами получать знания и распоряжаться ими впоследствии, т.к. сегодня их рассматривают в качестве школьников, которых необходимо за руку вести по образовательной системе; не по этой ли причине тестирование – до поступления в вуз и в процессе обучения в нем – возведено в ранг высшего арбитра проверки знаний обучающегося? В дополнение к этому следует отметить и тот тотальный патронаж, который требуется осуществлять в образовательном процессе в виде электронных лекций, разного рода учебно-методических комплексов, даже имеющих статус авторских (материалы спецкурсов), огромных списков литературы по

курсу и т.п. В такой ситуации студент практически отстранен от самостоятельной работы по добыванию знаний, он лишается творческой воли, поэтому не способен без преподавателя решать самые элементарные вопросы – например, составить план реферата, курсовой или дипломной работы. Это не означает, что преподаватели должны лишить студента методической поддержки, просто речь идет о том, что она должна быть, как писал М. Вебер, целерациональной: направлять его, а не делать за него, поскольку подмена ролей развращает практически любого студента. Примеров здесь масса: наиболее очевидны они в разных видах практики – научно-исследовательской, учебной и др., в рамках которых студенты порой себя сильно не напрягают, а используют готовый сканированный материал, не привнося ничего собственного – ни в логику изложения учебного материала, ни в постановку проблемных вопросов, порождающих дискуссии в учебных группах. Понятно, что причин сложившейся ситуации значительно больше и, возможно, они фундаментальнее обозначенных, но и в этих рамках они носят принципиальный характер.

В таких условиях научно-методическая работа – это своеобразный сизифов труд, который должен учитывать реалии и находить оптимальный баланс между сущим и должным. Все темы предыдущих конференций пытались преодолеть издержки образования и насытить его поиском новых методических приемов в процессе обмена преподавательским опытом. За это – хвала организаторам методической работы на факультете! Разумеется, организация конференций не может не иметь положительного отклика в преподавательском корпусе, который стремится быть не транслятором знаний, а организатором индивидуальной работы студента, его консультантом и экспертом выполненного задания. Реальная ситуация показывает, что современным студентам нужна кропотливая индивидуальная работа с их мышлением, т.к. они, как правило, не могут ни устно, ни письменно не только стилистически грамотно, но и содержательно выразить свою позицию. Соответственно, формальные методы и способы являются не основным, а всего лишь дополнительным каналом, последним штрихом в проверке полученных знаний. Ведь, по сути, высшее образование – это развитие способностей человека к дальнейшему и непрерывному образованию, повышающему уровень его теоретических и практических знаний в сочетании с высокой степенью личностной культуры.

В связи с тем, что студенты имеют разную степень подготовки и в целом она неадекватна требованиям высшей школы, поиск новых методических приемов и форм организации продуктивной работы преподавателя и студента – неизбежный процесс. И если осуществить некоторую ретроспекцию, то можно заметить, что эта работа носит кумулятивный характер, т.к. и ранее в методическом портфолио кафедры философии и методологии науки (еще периода марксистско-ленинской философии) находился целый арсенал методических новаций: чтение лекций в диалоговой форме, проведение семинаров в виде «круглого стола», «малых групп», «анализа конкретных ситуаций», «дискуссий», «экспресс-конференций», «экзамена на семинаре», «развернутой беседы» и т.п., работы с текстами (конспектирование, эссе, тезисы, выписки и др.), использование ЭВМ для контроля знаний студентов и др. Причем преподаватели разрабатывали сценарии лекций и семинаров по конкретным темам курса философии [1]. В более широком формате специальное внимание уделялось целому ряду методических вопросов: организации учебного процесса без отрыва от производства, самостоятельной работе студентов-заочников, проведению разных видов практик, деловых игр, чтению проблемных лекций и др. [2]. И все эти новации важны и сегодня, но наше время позволяет привнести и что-то соответствующее ему: например, презентации лекций или семинарских занятий. Последняя учебная форма осуществляется часто самими студентами, что дает очень хорошие результаты, т.к. они, по существу, берут на себя роль преподавателя, активно

подключая однокурсников к тем знаниям, которые они приобрели в процессе подготовки презентаций. Семинарские занятия можно разнообразить и просмотром небольших биографических фильмов, посвященных мыслителям классической и постклассической философии; и др. В этой связи, очевидно, что научно-методическая работа не может носить завершенного характера по причине ее постоянной востребованности и актуальности.

1. См., например: Современные проблемы преподавания марксистско-ленинской философии. Опыт использования активных форм / под ред. А. И. Зеленкова. – Минск : БГУ, 1988. – 63 с.

2. Актуальные проблемы организации учебного процесса: тезисы докладов университетской научно-методической конференции / редкол.: В. Г. Ивагин [и др.]. – Минск : БГУ, 1987. – 264 с.

ЭТИКА ПРОФЕССОРА ЭТИКИ

Е. В. Беляева

Институт профессуры сложился на базе «ученого сословия» средневековья по мере становления университетов Нового времени. Он является институтом эпохи модерна и воплощает все базовые ценности этого дискурса: разум, от имени которого выступает профессор; профессионализм, состоящий в постоянном совершенствовании в сложной специализированной деятельности; исполнение особой, этически нагруженной миссии, а также поддержание эталона нравственного поведения. Общественное мнение неизменно приписывало профессорскому сообществу высокие добродетели независимо от морального облика отдельных его представителей. Так сложился старый институт профессуры как специалистов высшей квалификации, особой касты «хранителей традиций», в том числе нравственных.

Последующее развитие системы образования в направлении ее демократизации привело к тому, что разница между собственно профессорами, доцентами и даже преподавателями перестала быть существенной, как в области должностных обязанностей, так и в этических установках. В данном контексте профессор – это собирательная метафора, объединяющая представителей базовых профессий научно-образовательной деятельности университета – преподавателей, научных работников, профессорско-администраторов. Таким образом «этика профессора» распространяется на достаточно широкий круг работников образовательной сферы, склонных интерпретировать собственный опыт в моральных терминах, ориентированных на ценности «высокой профессии» и переживающих свою деятельность как значимую миссию. Этим они отличаются от просто высокооплачиваемых служащих.

Этика профессора – это те нормы и ценности, которые выработали профессора, стремясь за счет следования им поддержать свой высокий статус. Как риторически вопрошал А.А. Гусейнов: «Кто может сказать профессору, что правильно, а что нет, когда он сам является человеком, устанавливающим границу между правильным и неправильным?!». И эту границу он устанавливает не только в силу особой личной добродетельности, но по причине развитой способности к самоопределению путем рефлексии над собственным статусом. Перманентное нравственное самоопределение профессора относительно своей деятельности и приводит к формированию его этики. Поисковый запрос «этика профессора» в Интернете дает ссылки в основном на материалы медицинской тематики. Создается впечатление, что профессора из других областей знания не слишком отягощены моральными проблемами. В то время как профессора этики (в

полном соответствии со своей специализацией) уделяют своему нравственному статусу постоянное профессиональное внимание.

Этика профессора предполагает, что он выступает как субъект морали, принимающий не только ситуативные, но и мировоззренческие решения. Кроме того, эти решения затрагивают самую суть его собственного существования. В этом плане этика профессора не является разновидностью прикладной этики (профессиональной или корпоративной), но выступает как глубоко экзистенциальная позиция. Она противостоит любой корпоративности, отстаивающей по преимуществу честь мундира, и профессиональной солидарности как ограниченно-специализированному воззрению на мир, она является исключительно личностной этикой. В табели о рангах профессор – это не только должность, но звание, которое человек сохраняет за собой, даже расставаясь с должностью и университетской карьерой. Это обстоятельство подчеркивает, что этика профессора производится самой его личностью, а не институтом профессуры. В современных условиях профессор, столкнувшись с понижением своего социального и материального статуса, с падением престижа и общественного значения своей деятельности, не находит особой поддержки в лице социальных институтов, будь то университет как корпорация или профессура как сообщество. Зато ответственная нравственная позиция позволяет обнаружить самоценность деятельности по производству и трансляции знания.

Для профессора образование и наука являются способом существования, он сам определяет, в чём состоит профессорство как деятельность по производству их смысла. Одновременно профессорство оказывается переосмыслением сущности Университета, формой ответственности за Университет. Соответственно нравственной обязанностью профессора является поддержание своей специфической самоценной деятельности как способа существования, укрепление своей идентичности профессора этики.

Профессорство как способ экзистенции отличается от его трактовки и как профессии, и как миссии, исполнение которой возможно только в контексте «больших метанарраций». Ситуация постмодерна, в которую мы все более погружаемся, делает затруднительным обоснование идеи профессионального долга или идеи служения. На передний план выдвигаются понятия ответственности и креативности. Следовательно, этический проект профессора должен быть абсолютно индивидуальным, и сам профессор этики должен постоянно вырабатывать этическое знание, обслуживающее этот проект. Именно профессор этики производит личностные усилия в ситуации дефицита новых моральных идей. Сама способность видеть ситуацию как требующую морального участия присуща именно личности, которая создает вокруг себя поле этических смыслов.

Ныне живущие профессора этики вполне могут подтвердить это своим примером. Реально действующий профессор этики, совершающий поступки, становится точкой самоорганизации нравственной среды. Речь идет не о классическом феномене научной школы, но об объединении людей с разными теоретическими взглядами вокруг личностей, излучающих смысловые интенции, моральные пафосы, обладающих заразной душевной энергетикой. Профессор не столько воплощает нормы классической академической этики, сколько изобретает новые способы правильной жизни, тем более что является специалистом в этом деле.

При вышеописанном экзистенциальном понимании этика профессора – это способ его существования, и выбрать другой – все равно, что отречься от себя. Для профессора по большому счету нет выбора: он должен выбрать себя профессором. Любая уступка в угоду корпоративной этике, денежному успеху, бюрократическим критериям профессионализма уничтожает суть профессорства как деятельности и как статуса. Поэтому следование ценностям «высокой профессии» – это способ самосохранения идентичности профессора.

Между тем его позиция не может быть консервативно-охранительной, т.е. заведомо исторически проигрышной, и создавать впечатление, что борьба за принципы – это всего лишь борьба за собственный статус. Сам дискурс борьбы («отстоять позиции», «бороться с профессиональными деформациями», «не поступаться принципами», «противостоять безнравственности современного мира») представляется неактуальным в контексте процессов постмодернизации. Отказ от такой риторики не означает пораженчества и отказа от морали, но предполагает поиск нового морального дискурса. До сих пор в пространстве публичного обсуждения мораль по-прежнему представлена либо в религиозном контексте, либо в контексте идей Просвещения. В плане формирования *современного* морального дискурса, общественное нравственное сознание существенно отстает от процессов модернизации и постмодернизации, происходящих в других сферах социальной жизни. Выработка адекватного способа говорить о современной моральности – как раз подходящая задача для профессора этики.

Таким образом, этика профессора этики базируется на нравственной автономии личности, которая конституирует собственную моральную субъектность и способна воспроизводить Смысл Образования и Науки. «Этика профессора» выступает как декларация о намерениях, как манифест, обращенный к университетскому сообществу, которое потенциально заинтересовано в сохранении смысла своего существования и деятельности.

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ

Л. А. Бурчик

Информатизация высшего образования – это инновационный процесс совершенствования форм и методов обучения, организации учебного процесса, автоматизации информационно-методического обеспечения и организационного управления на основе информационно-коммуникативных технологий. Можно выделить следующие направления информатизации высшего образования:

1. Совершенствование знаний студентов в области информационных технологий [2].

Для развития данного направления необходимо увеличение количества учебных занятий по информационным технологиям, при этом занятия должны идти вплоть до окончания вуза, а также должны изучаться не только базовые технологии, но и технологии, специфичные для специальности. Обучение должно быть направлено не только на овладение умением пользоваться технологиями, но и на понимание их роли в исследовательских и производственно-технических процессах. Проблемными вопросами при реализации данного направления являются следующие: нехватка преподавателей по информационным технологиям, недостаток финансирования для создания компьютерных классов, отношение к информационным технологиям как к чисто технической дисциплине.

2. Создание электронных информационных ресурсов для студентов [3].

Создание данных ресурсов должно привести к экономии времени студентов на получение необходимой информации, в особенности это касается студентов заочной формы обучения, которым недоступны библиотеки вуза.

Для этого необходимо создание вузом, факультетами и кафедрами сайтов и размещение на них необходимой информации; перевод в электронный вид учебников, пособий, методических указаний и т.п.; создание мультимедийных учебников. Здесь можно выделить следующие проблемы: непонимание некоторыми преподавателями и руководителями вузов значимости данного вопроса и неумение пользоваться

информационными технологиями; проблема защиты авторских прав; нежелание бесплатно выкладывать для общего пользования материал, который является коммерческим.

3. Использование информационных технологий при чтении лекций и проведении семинаров [4].

Главными аргументами в пользу этого направления являются следующие: использование потенциала зрительного восприятия учебного материала; экономия времени на представление материала (графики, таблицы и т.п.) и повышение его качества; повышение интереса к занятиям со стороны студентов. Для его реализации необходимо использование компьютерного и проекционного оборудования, а также создание видео- и аудиоматериалов. Этим нововведениям мешают следующие проблемы: непонимание некоторыми преподавателями и руководителями вузов важности данного вопроса и неумение пользоваться информационными технологиями; нехватка финансирования.

4. Внедрение дистанционного обучения как отдельной формы образования, наряду с очной и заочной формами [5].

Данная форма обучения имеет следующие преимущества: независимость от местонахождения студента и вуза, так как инфраструктура Интернета проникает во все регионы страны; дешевизна для студента и вуза; возможность обучения без отрыва от производственной деятельности. Но и здесь присутствуют определенные проблемы: недостаточный контроль за уровнем знаний студентов и повышенная трудоемкость разработки необходимого учебно-методического материала.

5. Автоматизация процесса организации обучения, создание автоматизированной системы учета и контроля [3].

Преимущества от автоматизации: экономия времени на выполнение рутинных операций; получение оперативной и точной информации об учебном процессе для принятия решений. Проблема – отсутствие стандартов отчетной документации.

6. Использование информационных технологий в продвижении услуг вузов [5].

Расширение рекламной деятельности учебных заведений в среде Интернет является необходимым, поскольку: неуклонно увеличивается количество Интернет-пользователей; сайты обладают большей информативностью и динамичностью относительно других рекламных каналов; с точки зрения себестоимости донесения информации до абитуриента данный способ значительно дешевле традиционных рекламных каналов.

7. Повышение квалификации преподавательского состава [1].

Повышение качества подготовки преподавателей за счет использования Интернет-технологий является весьма актуальным для обеспечения конкурентоспособности преподавательского состава. Для решения данной проблемы возможна организация курсов повышения квалификации и развитие самообразования работников.

8. Создание глобального информационного пространства для научной деятельности [6].

Развитие данного направления предоставит доступ к научным трудам ученого другим исследователям, работающим в данном направлении, позволит наладить регулярные контакты и обмен мнениями. Включение в единое научное пространство приведет также к повышению индекса цитирования ученого. Для решения данного вопроса необходимы следующие меры: создание кафедральных сайтов; размещение научных трудов в сети Интернет; создание личной странички исследователя. Проблемами здесь являются непонимание рядом исследователей возможностей Интернет; повышение ответственности авторов за свои работы при их публикации в сети Интернет.

9. Создание системы доступа к преподавателям в режиме 24 часа в сутки [6].

Достоинствами подобной системы являются: экономия времени преподавателей на донесение информации студентам; экономия времени студентов на налаживание контакта

с преподавателем; индивидуальный подход к студентам. Для решения данного вопроса необходимо создание преподавателями личных страничек на кафедральном сайте. Проблемы внедрения такой системы доступа: низкий уровень владения информационными технологиями и незаинтересованность части преподавателей.

В целом следует отметить, что в настоящее время упор делается на техническое оснащение информационных процессов. Основная же работа по информатизации высшей школы, на наш взгляд, должна заключаться в достижении понимания всем преподавательским корпусом роли современных информационно-коммуникативных технологий в образовательном процессе.

-
1. Васильева, И. А., Осипова Е. М., Петрова Н. Н. Психологические аспекты применения информационных технологий // Вопросы психологии. – 2002. – № 3.
 2. Информационные технологии в образовании / авт.-сост. О. А. Минич. – Минск : Красико-Принт, 2008.
 3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. – М., 2000.
 4. Образцов, П. И. Обеспечение учебного процесса в условиях информатизации высшей школы // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 27–33.
 5. Образцов, П. И. Новый вид обеспечения учебного процесса в вузе // Высшее образование в России. – 2001. – № 6. – С. 54–55.
 6. Печатные и электронные учебные издания в современном высшем образовании: Теория, методика, практика / О.В.Зими́на. – М.: Изд-во МЭИ, 2003.

МЕТОДИКА ИННОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ЛОГИКЕ НА ФФСН БГУ

Воробьева С. В.

Целью данного сообщения является ознакомление научного сообщества с инновационным обучением логике на факультете философии и социальных наук БГУ. Инновационный подход в преподавании предусматривает освоение не просто знаний, а профессионально необходимых знаний, способствующих развитию четко определенных компетенций в рамках строго очерченных критериев результатов обучения. Курс «Логика» изучают студенты отделений социальной коммуникации и социологии, курс «Логика и коммуникация» – студенты отделения философии. Студенты отделения психологии от освоения курса логики «освобождены».

Для организации обучения логике в контексте специализации оптимальными являются два дополняющих друг друга подхода: 1) по типам знания – модельному (теоретическому), феноменологическому (эмпирическому), прагматическому и методическому; 2) по видам каналов в коммуникации – когнитивному и поведенческому. Подход *по типам знания* позволяет раскрыть гносеологическую, эпистемологическую и коммуникативную сущность процедур формализации рассуждения (мышления). Подход *по видам каналов в коммуникации* облегчает процесс убеждения студентов в необходимости изучения логики, что предполагает выведение области их интересов (ценностей) из равновесного состояния.

Обучение логике в соответствии с типами знаний предполагает, в первую очередь, демонстрацию их взаимосвязей *между моделью и миром*. Модельное знание отображает феноменологическую область, т. е. задает границы возможных объектов, объясняя их специфику или прогнозируя состояние. Это позволяет преодолеть «кажущуюся» ненужность классической модели формализации (логика высказываний и силлогистика) и объяснить сущность неклассических моделей. Распознавание экстенсимальных структур естественного языка является необходимым условием воспроизведения и понимания схем

отношений личности к миру. Экстенциональный характер логической формы является пределом, обеспечивающим «чистоту» и «отсутствие шумов» в структурах рассуждений.

Модельным знанием, отображающим феноменологическую область, является не логика вообще, а конкретная логическая теория, феноменологией – не просто мышление, а личностный мир студента, порождающий рассуждения как языковые паттерны отношений к миру. Например, язык логики высказываний (ЯЛВ) позволяет идентифицировать механизмы функционирования личностного мира как способы организации информации: координацию (конъюнкцию, дизъюнкцию) и субординацию (импликацию, эквиваленцию). Применение ЯЛВ к анализу простых высказываний, дополняемое квантификацией, позволяет обосновать различие между общими и частными высказываниями как различие между обобщениями и прецедентами, глобализацией и детализацией.

Анализ любых эмпирических данных предполагает, в первую очередь, логический анализ лингвистических структур. По этой причине логический анализ необходимо сопровождать примерами, которые, во-первых, подтверждают производность формально-логических систем от внутренней логики естественного языка, во-вторых, демонстрируют явные связи между ними. Эксперт, анализируя и оценивая данные в своей области исследований, воспринимает их в определенной логической конфигурации, например, как часть системы или как систему, как следствие (функцию) или как причину (аргумент), как независимую переменную (причину) или как зависимую (следствие).

Демонстрация взаимодействия *между прагматическими и методическими знаниями* позволяет осознать коррелятивные связи между запросами и результатами, с одной стороны, с другой, – методами. Методы зависимы от прагматики: прагматика определяет результаты, оценки результатов, критерии оценок. Но лишь зная методы можно задать язык описания, который соответствовал бы запросу и планируемым результатам. Например, ЯЛВ, позволяя распознавать глубину и длину информации, способствует установлению различий между обобщениями (импликациями) и прецедентами (конъюнкциями) для идентификации, оценки и преодоления иррациональных мыслей как личностных искажений реальности. Средствами этого языка решаются проблемы обусловливания, силы и релевантности обусловливающей связи. Допустим, установление отношения обусловливания между спросом и предложением в экономической сфере, между курением и здоровьем в медико-биологической аргументации или между внушением и контролем сознания в риторике предполагают конкретные опциональные (дигитальные) техники.

Контекст взаимодействия прагматического и методического знания не исключает использование в обучении аналоговых приемов, апеллирующих к образным представлениям. Но они используются только в сочетании с приемами дискретными, редуцирующими континуальные информационные потоки к конечным формулам, схемам и иным опциональным структурам.

Контекст *разграничения когнитивного и поведенческого каналов в коммуникации* позволяет осознать роль логики в отборе, переработке и использовании информации. Например, определение роли, функций и последствий для личности логических искажений реальности позволяет принять решение о сохранении, модификации или преодолении их. Недостаточное оформление и нечеткость ситуации есть следствие неумения ее формализовать. Позитивный результат формализации – понятность связей между элементами события или между событиями. Здесь снова следует говорить об опциональных техниках аргументации, которые дополняют или замещают аналоговые техники. Неконкретность, неправильные или плохие сравнения, ошибочные причины, опережающие предположения, комплексные эквиваленты – это неполный перечень интеллектуальных продуктов аналогового мышления, которые подлежат исключению из

профессионального мышления специалистов в области социальной коммуникации, социологии и философии.

Опыт преподавания логики убедил меня в полезности совмещения логических задач (моделей) и экспертных игр (феноменального мира). Экспертная игра предполагает реконструкцию личностных когнитивных структур, осознание их роли в организации поведения. Например, поведенческие реакции объясняются с помощью распознавания стимулов (обзор логических гипотез) или гипотезы подтверждаются с помощью возможных поведенческих реакций (поиск логических следствий). Студентам предлагаются логические схемы, содержащие в качестве константы (известной области) вывод или посылки. Должны быть реконструированы переменные (область неизвестного). Основная цель – не искренность студента как респондента, а осознание им логических структур решения проблем. Например, предлагаются импликации и сориты: 1) «Если я посетил (прогулял) лекцию, то необходимым условием этого действия было <...>»; 2) «Достаточно было бы <...>, чтобы я не испытывал чувства вины по поводу <...>»; 3) «Любая форма акцентуации характера, например, ослабление торможения в эмоционально-волевой сфере, сужает диапазон адаптивности. Я ощущаю (не ощущаю) ослабление торможения в эмоционально-волевой сфере. Значит, <...>». Студент должен обосновать правильность или неправильность вывода и объяснить его материальный или релевантный характер.

В качестве методологического оправдания используемой методики сошлюсь на идеи Р. Декарта и Э. Гуссерля. Р. Декарт провозгласил эмоции «модусами ума», обосновав их корреляционную зависимость от рациональных структур сознания. Э. Гуссерль обосновал тезис о том, что некоторая часть психического опыта вербализируема. Это означает, что успехи в профессии и в коммуникации связаны с замещением психического опыта (сферы неосознаваемого) опытом логического анализа (сферой осознаваемого). В процессе обучения следует обнаруживать противоречия, которые возникают внутри различных типов знаний и между ними, а также лакуны. Например, возникновение противоречия внутри прагматического знания возможно за счет прибавления прецедента, который соответствует условиям практики, но противоречит модельному знанию.

Таким образом, выполнимой является задача организации инновационного обучения логике с учетом компетенций, предъявляемых определенной профессиональной квалификацией. В результате студенты осознают необходимость конкретных компетенций и развивают их в соответствии с содержанием квалификации будущего специалиста.

ЛОГИКА И КОММУНИКАЦИЯ: ПОВТОРЕНИЕ ПРОЙДЕННОГО ИЛИ НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ?

Т. И. Врублевская

Слушатели курса логики всегда ожидали от него практического результата, желая улучшить свои коммуникативные, аргументативные, мыслительные навыки. В связи с этим, говорить о новизне, злободневности такого требования как практическая ориентированность дисциплины «логика» вряд ли возможно. Логика как учебный предмет всегда была связана с практикой мышления, с его непосредственным, повседневным бытием. Законы и логические правила демонстрировались в рамках непосредственной коммуникативной практики, раскрывая, в свою очередь, ее закономерности и структуру.

Вместе с тем, расширение числа связей современного человека, его вовлеченность в гораздо большее число коммуникативных ситуаций заставляют взглянуть по-новому на методики преподавания логики. Все множество познавательных запросов студентов, предъявляемых к курсу логики можно условно разделить на две группы. Прежде всего, это

знание устройства и закономерностей в структуре коммуникации, как на профессиональном, так и на бытовом уровне. И второе – это желание научиться самостоятельно вести эффективную коммуникацию, моделировать различные коммуникационные ситуации и управлять ими. Подобное положение вещей предполагает включение в курс логики разделов, так или иначе связанных с проблемой убеждения, с основами аргументации, анализом текста, психологическими приемами в общении и т.д.

Логика, как учебная дисциплина, обретает новое содержание в связи с комплексом проблем из поля коммуникативной прагматики. Говоря о прагматике в коммуникации, можно упомянуть как ситуации непосредственного общения, так и различные виды дискурса, в которых мы хотели бы чего-то достичь с помощью речевого поведения. Примеров таких ситуаций можно привести множество: от простых, повседневных (приветствие, оправдание, возмущение, убеждение) до более сложных (властные, карьерные, управленческие и др. отношения). Каждую из них, с позиций коммуникативной прагматики, составляют особым образом организованные и оформленные высказывания. Это приводит нас к совмещению прагматических проблем коммуникации и логики. В частности, можно говорить о проблемах построения различных форм общения (спор, беседа, переговоры и др.), о различных «дискурсивных стратегиях» – убеждение, оправдание, критика, одобрение и т. д., о проблеме интерпретации сказанного или написанного, о типах речевого реагирования (отказ, уклонение от ответа и др.).

Это вполне соответствует нуждам профессионального образования, прежде всего в рамках нефилологических специальностей. Преподавание логики в данном случае предполагает не только освоение логических структур профессиональной коммуникации, но и совершенствование коммуникативных компетенций в целом, формирование навыков эффективного общения, избегания конфликтных ситуаций или управления ими.

Выбор методических средств в данном случае может быть очень широким: от обычных заданий (анализ высказываний, аргументирование в заданной форме и т.д.) до заданий, имеющих вид тренингов, в которых студенты могли бы самостоятельно выстраивать структуру коммуникации (например, предложение сформулировать заданное число упреков / оправданий по заданному поводу). В целом, это позволяет удовлетворить первый из познавательных запросов студентов.

Изучение логики в коммуникативно-прагматическом ключе требует владения рядом когнитивных и эмоциональных компетенций, таких, например, как последовательность и нетривиальность мышления, умение контролировать свою деятельность и работать в группе, способность слушать и принимать решения, навыки критического мышления, умение анализировать текст, находить чьи-то и предоставлять собственные резоны и т.д. Это облегчает очень сложную задачу формирования комплекса взаимно связанных знаний, в определенной мере отвечать за полученное в результате содержание знания, отслеживать продвижение в своем обучении, оценивать качество своего мышления, не только накапливать информацию, но и сортировать ее в соответствии с различно поставленными задачами. Вместе с тем, этот фактор и несколько усложняет удовлетворение второго из названных познавательных запросов студентов.

Несмотря на количество положительных эффектов, соответствующих современному уровню ожиданий тех, кто стремится освоить логику, внедрение в профессиональное образование практически и прагматически ориентированных методик ее преподавания – проблема не только учебно-методическая, но и организационная, а также мотивационная.

С одной стороны, в распоряжении студентов и преподавателей оказывается большое количество методов и возможность разнопланового изучения логики, открытие нетривиальных, парадоксальных аспектов общения. С другой стороны разработка учебных курсов, ориентированных на прагматические ситуации в коммуникации попадает в

зависимость от соблюдения таких факторов, как организация работы с опытом, игровая составляющая обучения, теоретическая подготовка и эрудиция, владение риторическими и эристическими навыками, самоорганизация и самоподготовка, желание и четкие целевые установки. В целом, преподавание логики в аспекте проблем коммуникативной прагматики корректирует ее облик как учебной дисциплины, выводя логику в проблемное поле смежных дисциплин: риторики, теории аргументации, лингвистики, семиотики, психологии и этики.

Совмещение логики с коммуникативной прагматикой выглядит непротиворечиво с точки зрения их теоретических оснований. Логика сама по себе является наукой практической, с широчайшей зоной прикладного действия. В этом отношении требование практической ориентированности курса логики выглядит если не тавтологией, то «повторением пройденного», возвращением дисциплины на ее исходные методические позиции. Обрести «новые возможности» в учебном процессе ей позволит углубленное рассмотрение отдельных видов коммуникации в их языковом, психологическом, этическом аспектах. Такое обновление раскрывает перед нами целый комплекс методических проблем, но при этом делает логику более привлекательной и «полезной» дисциплиной.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИННОВАЦИИ И СТАНДАРТЫ

Л. А. Гуцаленко

Происходящее в настоящее время сокращение учебного цикла на двадцать процентов уже само по себе требует инновационного подхода к организации вузовского образования. Ведь просто взять и отсечь такую солидную долю вузовского цикла да еще в основном за счет его гуманитарной составляющей, значит нарушить формирование целостного облика – интеллектуального, социокультурного, гражданского, профессионального – современного молодого человека. Подобное тем более недопустимо на самой ответственной стадии его подготовки к вступлению в самостоятельную жизнь. Следовательно, выход можно и нужно искать во всемерном сокращении экстенсивных и усилении интенсивных составляющих деятельности: учебной – студентов и педагогической – преподавателей. Кстати, на Западе при «перестройке» высшего образования широко использовали переключение системы взаимодействия «преподаватель-студент» с внешних, объектных на внутренние, субъектные ресурсы когнитивно-образовательной активности. В течение нескольких десятилетий для реализации программ и стандартов совершенствования высшего образования здесь были задействованы значительные материальные, социокультурные и управленческие ресурсы [1, с. 194, 195].

Однако, какие бы значимые ресурсы стратегии развития образования ни были, на наш взгляд, самым важным, решающим сегодня выступает ресурс антропологический, а именно-студент. Эффективность использования всех иных компонентов радикального обновления образовательной стратегии зависит, прежде всего, от того, какой человеческий потенциал: знания, способности, ценности, стремления, волевые качества принесла и продолжает их развивать в вузе студенческая молодежь.

Данный демографический контингент выделяется своей колоссальной сенситивностью, особенной восприимчивостью к новому вообще и нововведениям, в частности, как и непринятием устаревших стереотипов, шаблонов. В этом возрасте наряду с социализацией происходит и продуктивная ресоциализация всех уровней психического склада личности: ума, мышления, памяти, внимания. Процесс активного обновления в данный период социального, духовно-нравственного повзрелости как никогда созвучен с происходящими в современном обществе переменами. Автономизация, атомизация

собственного «Я», своей самости сопровождается усилением связи молодого человека с социальным микро- и макроокружением. Просто сверстники становятся соратниками, патриотами своей Родины.

В то же время было бы неверно не замечать противоречивости социального портрета многих представителей современной отечественной молодежи, нередко подменяющей научно-познавательную информацию интернетовской игрой в информацию, подлинную новизну в культуре модным субкультурным ассортиментом. Равно, как, собственно, несправедливо было бы не видеть и встречающуюся иной раз явную переоценку потенциала питомца вуза по сравнению с питомцем средней школы. Сколь не всегда средняя школа совпадает со «средненькой», столь не всегда вуз соответствует своему высокому предназначению. Нередко можно слышать сетования, что в вузе надобно немало приложить усилий для компенсации упущений школы, прежде чем готовить учащегося по университетской программе.

Факты, если и подтверждают подобные суждения в каких-то частностях, тем не менее в принципе реабилитируют школьный этап общесоциализационного межпоколенческого воспроизводства. Автором этих строк в ноябре 2012 года был проведен анкетный опрос студентов третьего курса специальности «Социологии» факультета философии и социальных наук БГУ. Опрос охватывал около трех десятков человек, то есть почти всех студентов курса. Без малого два с половиной года обучения в университете позволили им с известной долей достоверности соотнести специфику и степень влияния школы и вуза на развитие важнейших черт индивидуальности соответственно ученика и его преемника вузовского ранга. Анкета с такой формулировкой проблемы включала пять вопросов: 1. Влияние школы (университета) на развитие умственных способностей ученика (студента). Такова же, то есть разведенная по двум рубрикам структура остальных вопросов: 2. Влияние на формирование целей и ценностей; 3. Влияние на формирование симпатий и антипатий; 4. Влияние на формирование лидерских качеств; 5. Отношение агентов социализации соответственно к ученику и студенту.

Как ни парадоксально, однако по совокупности оценок явное преимущество оказалось на стороне школы. При всем соблазне работников вуза усомниться в правоте респондентов, стоит учесть некоторые моменты, нередко остающиеся в тени. Вуз принимает эстафету социализации личности после не одного, а трех предшествующих этапов социокультурного воздействия на человека: семьи, детсада и школы. По существу, после матушки–природы, архетипических комплексов (К. Г. Юнг) именно они в основном завершают формирование антропологического фундамента индивида с комплексом задатков индивидуальности, субъектности.

Что касается последующих этапов социализации и самореализации личности, в том числе и вузовского, то здесь, пожалуй, не начинается, а наиболее продуктивно продолжается «надстраивание» над фундаментом более совершенного интеллекта, мировоззрения, гармонизация биологического, психологического, духовно-нравственного и социального компонентов структуры личности. Иными словами, предпосылки и основы, заложенные в предшествующих стадиях бытия индивида, его, так сказать, субстанциальные субстраты в вузовском сегменте социальной среды обогащаются, углубляются в той мере, в которой здесь способны распознать в своих подопечных эту субстанцию и базировать на ней акмеистическую перспективу движения молодежи к оптимальному уровню своего развития и свершений.

К сожалению, отмеченная здесь тенденция не всегда совпадает с реальным положением дел, что в определенной степени и нашло выражение в упомянутых выше результатах анкетирования студентов. Так, в неформальных беседах со студентами различных факультетов, где мне доводилось преподавать социологию и философию, а за

более чем сорокалетний период работы в университете я проводил занятия почти на всех факультетах, убеждаешься: иногда в нашей учебной практике встречается фантом, который можно назвать педагогическим (или социальным) клонированием. К примеру, стремление студента исследовать в реферате, курсовой или дипломной работе какую-либо «запавшую в душу» проблему так в душе и остается. Изволь «выбирать» тему в рамках специализации приставленного к тебе научного руководителя. А в перечне тем – сплошная скука от «проблем» полувековой давности и ни одной новой, животрепещущей... Текст курсовой работы тоже необходимо подстраивать под взгляды старшего партнера, на клон которого мало-помалу ты и становишься похожим.

Наоборот, первейший долг истинного педагога, ученого – увидеть в своих подопечных означенный выше фундаментальный базис их антропологической перспективы и формировать на нем, а не наугад, не произвольно, новообразования во всех видах компетенций субъектов, вступающих в самостоятельную жизнь и тем самым берущих на себя всю полноту ответственности за дальнейшую судьбу национального и мирового прогресса.

Что же касается образовательных стандартов, то в принципиальном смысле они выступают, во всяком случае, должны быть таковыми, отправной точкой создания и осуществления всей вузовской стратегии подготовки специалистов социотворческой направленности. Так, уже в образовательных стандартах первого поколения, разработанных в Беларуси, были заложены определенные предпосылки раскрытия и раскрепощенности в человеке всего человеческого, социального, сквозной креативности всего учебно-педагогического процесса. «В качестве методологической основы стандартизации содержания социально-гуманитарного образования, – отмечал, в частности, А. В. Макаров, – выделяются *антропокультурная парадигма* в сочетании с концепцией *национально-культурной самобытности* белорусского социума. Методологическим ориентиром стандарта социально-гуманитарного образования обозначена и такая составляющая, как специфика и особенности переходного, трансформационного периода белорусского общества, особенно в его аксиологическом измерении» [2, с. 104].

Как видно, образовательный процесс в его стандартной модели не ограничивает, не подчиняет ни студента, ни преподавателя в их творческом содружестве, а ставит их в центр любой учебно-педагогической ситуации, структуры и динамики. Они-высшая ценность просвещения, его источник, катализатор и стимулятор. Вместе с тем, креативные возможности образовательных стандартов сами по себе, без необходимых усилий всех участников учебно-педагогического процесса не окажут на него позитивного влияния, а при неумелом, или бюрократическом подходе даже чреваты негативными последствиями их применения. Причем, до настоящего времени образовательные стандарты обычно менялись раз в пять лет. Следовательно, ныне необходима четырехлетняя периодичность. Далее, целесообразно перед утверждением нового варианта стандарта, провести широкие консультации с педагогическими коллективами по итогам выполнения социально-гуманитарного образования прежнего стандарта, и сформулировать концепцию нового образовательного стандарта. И, наконец, пора в нем полнее отразить хотя бы в рекомендательном порядке некоторые приемлемые моменты Болонского процесса.

1. Трайнев, В. А. Повышение качества высшего образования и Болонский процесс. Обобщение отечественной и зарубежной практики. – 2-е изд. – М., 2012.

2. Макаров, А. В. Стандартизация социально-гуманитарного образования. Беларусь–Россия: сравнительный анализ // Интегративные тенденции в современном социально-гуманитарном знании. Материалы Международной научной конференции. – Минск, 2000.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СО СТУДЕНТАМИ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

О. Е. Дмитриева, А. В. Кириллова

Профессия преподавателя всегда была сопряжена с большими психологическими и интеллектуальными нагрузками, с многочисленными этическими и нравственными конфликтами, вопросами, спорами о методах и формах обучения, об особенностях взаимодействия преподавателей и студентов, о критериях профессионализма преподавателей и т.д. Современный мир ставит совершенно новые вопросы перед академическим сообществом, одним из которых является проблема интенсивного профессионального выгорания преподавателей, что приводит к снижению качества образования. Известно, что одним из ключевых условий эффективной работы является психологическое состояние, психологический комфорт специалиста на рабочем месте, в профессии. Для успешного выполнения профессиональной миссии преподавателю необходимо обладать, с одной стороны, глубокими, теоретическими и практическими знаниями по читаемым дисциплинам, а, с другой стороны, психологическим ресурсом, позволяющим сочетать отзывчивость, доброжелательность, способность к сопереживанию с принципиальной требовательностью к себе и другим. Истощение этого ресурса приводит в итоге к профессиональному выгоранию, опасность которого состоит, прежде всего, в снижении эффективности работы самого преподавателя, что, в свою очередь, влияет на психологическое состояние студентов, их отношение к учебе, мотивацию и т.д.

Американский психиатр Г. Фрейденбергер, впервые описавший феномен выгорания, охарактеризовал его как состояние физического, умственного и эмоционального истощения специалиста, что в крайних случаях приводит к невозможности им выполнять свои обязанности и психосоматическим заболеваниям. Совокупность процессов и проявлений такого состояния получила название синдрома эмоционального выгорания (СЭВ). В связи с тем, что симптомы выгорания являются следствием стресса на рабочем месте и проявляются, прежде всего, в профессиональной деятельности, ряд авторов рассматривает данный феномен как *«профессиональное выгорание»*.

Одним из направлений изучения СЭВ является определение факторов эмоционального выгорания, мощнейшими из которых выступают интенсивное межличностное общение, глобализация экономических процессов, политика организаций в отношении работников (управление временем, направленностью на частую смену кадров и т.д.), стремительное развитие информационных технологий.

Образование в настоящее время подвергается серьезным трансформациям, поскольку информационное общество предъявляет совершенно новые требования к подготовке специалистов и, прежде всего, к квалификации преподавателей, характеру взаимодействия преподавателей и студентов и методикам обучения. Особого внимания в данном контексте заслуживают специальности, которые были созданы для удовлетворения потребностей общества в специалистах, работающих с информационными и коммуникационными потоками: например, отделения «информация и коммуникация», «социальная коммуникация» в БГУ. Работа преподавателя в рамках данных специальностей предполагает сочетание интенсивной коммуникации и необходимости активного использования информационных технологий, что является источником профессиональных стрессов и повышает риск развития СЭВ.

Стремясь удовлетворить объективно обусловленный растущий спрос общества на специалистов в области информации и коммуникации, высшие учебные заведения увеличивают план набора абитуриентов на специальности указанной сферы, как правило, за счет платной формы обучения, то есть наблюдается массовизация и коммерциализация

высшего образования. С точки зрения риска развития профессионального выгорания педагога высшей школы, указанная проблема заслуживает отдельного внимания, поскольку с ней связано «изменение студенческого контингента: во-первых, среди студентов оказываются те, кто с трудом адаптируется к вузовским требованиям и моделям обучения; во-вторых, преобладающими в среде молодых людей являются дипломоцентристские установки; ни образование, ни будущая профессия не воспринимаются ими как самодостаточные ценности, рассматриваются только с точки зрения их возможности обеспечить успешную социальную интеграцию» [1, с.104]. В связи с приданием образованию статуса коммерческой услуги у студентов вырабатывается потребительское отношение к вузу и преподавателям, а также расширяются возможности манипулятивного воздействия на них.

Также необходимо обратить внимание на такой фактор риска выгорания, как растущая проблема снижения статуса профессии преподавателя вуза в нашем государстве. Увеличение количества источников информации и упрощение доступа к ним (благодаря сети Internet, Web 2.0, социальным сетям, новым устройствам и т.д.), а также преобладание горизонтальных потоков информации в современной коммуникации приводит к «удешевлению» информации и, как следствие, к снижению статуса преподавателя. Сегодня преподаватель из авторитетного источника знаний превращается в советника, инструктора, что требует от него не только отличного знания своего предмета, но и высокого уровня коммуникативной компетентности и информационной культуры, то есть вновь возникает проблема дополнительной интеллектуальной нагрузки. Такая смена ролей продиктована тем, что студенты, как правило, в любой момент могут воспользоваться теми же информационными ресурсами, что и преподаватель, но не всегда способны отличить ценную информацию от информационного мусора, у них создается иллюзия собственной компетентности и нивелируется роль преподавателя в образовательном процессе. На преподавателя же ложится функция информационного фильтра для студентов – соответственно ему приходится обрабатывать все возрастающие массивы информации.

Развитие информационных технологий и, прежде всего, расширение и упрощение доступа к сети Internet, а также ее количественного и качественного наполнения приводит к появлению трех важных для наших рассуждений явлений, способствующих профессиональному выгоранию преподавателей:

1) автоматическое повышение нагрузки в связи с необходимостью осваивать помимо своей предметной области новые информационные технологии;

2) в условиях равного доступа студентов и преподавателей к интернет-ресурсам у студентов возникает иллюзия собственной «сверхкомпетентности», что приводит к попыткам подвергать сомнению компетенцию преподавателей, особенно молодых специалистов, с одной стороны и, с другой стороны, происходит поверхностное освоение дисциплины, когда за набором нужных слов и образов нет целостного и связного понимания явлений и процессов;

3) осознание доступности информации снижает у студентов мотивацию к своевременному освоению учебных дисциплин, что приводит к нарушению всего процесса образования, поскольку происходит разрыв междисциплинарных связей, основанных на переносе знания из одного предмета в другой.

Кроме того, темпы развития информационной культуры пользователей, особенно студентов, зачастую значительно отстают от темпов развития технологий, то есть не сформированы навыки поиска, фильтрации информации, ее анализа, что приводит к тому, что студенты прибегают к механизму экономии усилий и предоставляют преподавателям информацию, которую просто было легче найти в сети, и, кроме того, технологии создают иллюзию скорости выполнения заданий преподавателя, вследствие чего студенты тратят

минимум времени и усилий на освоение учебной дисциплины. В итоге отсутствие должной информационной культуры у студентов приводит к снижению уровня их подготовленности и, как следствие повышает риск выгорания преподавателя.

Таким образом, нарастающие темпы развития информационных технологий, а также существенные изменения студенческой аудитории усугубляют информационно-коммуникационный аспект профессионального выгорания преподавателя, поскольку увеличивается количество вынужденных коммуникаций со студентами наряду с их усложнением и снижением качества, а также ростом необходимости постоянного поиска эффективных методов обучения. При этом наблюдается существенный дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами и материально-моральным вознаграждением преподавателей вузов.

1. *Факторович, А. А.* Педагогическая деятельность преподавателя вуза в современных условиях / *А. А. Факторович* // Педагогика. – 2010. – № 5, С. 103-108.

ИНТЕГРИРОВАННЫЕ ЗАНЯТИЯ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОММУНИКАЦИОННЫХ ОТДЕЛЕНИЙ

О. Е. Дмитриева, А. В. Кириллова

Глубинные изменения в ключевых сферах общественной жизни, вызванные интенсивным развитием информационных технологий, обусловили появление принципиально новых требований к системе образования. Информационное общество очень динамично и требует от будущего специалиста не столько фундаментальных знаний, сколько набора компетенций и навыков, умения грамотно и эффективно общаться, гибкости мышления, способности быстро оценивать ситуацию и принимать решения, умения находить нетривиальные решения – современному миру нужен креативный работник: «На смену «всезнайки-энциклопедиста» как образа идеального продукта» системы образования приходит образ «мастера», «человека с отмычкой». Зачем носить у себя за спиной громадный рюкзак с ключами-знаниями, если все равно каждый раз замок-ситуация будет новым? Гораздо привлекательнее выглядит то, как работает мастер, легко и непринуждённо «творя» отмычку к каждому новому замку» [1].

В такой ситуации развитие творческого потенциала становится одной из главных задач образования, что, в свою очередь требует изменения формата взаимодействия преподавателя и студента и разработки новых методов обучения.

В настоящее время в белорусских вузах очень популярны активные методы обучения (деловые игры, анализ кейсов, диалоговые лекции и т.д.), которые побуждают студентов к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Данные методы действительно способствуют развитию у студентов критического мышления, умения применять теоретические знания в конкретных рабочих ситуациях, способствуют более глубокому и системному усвоению знаний по изучаемой дисциплине. Однако эти процессы проходят в рамках одного учебного предмета и с другими дисциплинами почти не пересекаются, что, в итоге, все равно приводит к разрозненности информации в сознании студента. В то же время, соответствие требованиям, предъявляемым к специалисту, напрямую зависит от того, интегрированы ли его знания, сформирована ли целостная картина его профессиональной области и интегрирована ли она в целостную картину мира.

Высшая школа давно применяет принцип интеграции как основной механизм оптимизации модели знаний и профессиональной подготовки [2], который, однако, чаще всего воплощается в определении набора и порядка изучения дисциплин в рамках одной

специальности. На наш взгляд, этого уже не достаточно для формирования компетенций, необходимых специалисту в информационном обществе и, особенно, специалисту в области коммуникации, информационных и социальных технологий. Поскольку студенты не посвящаются в тонкости создания учебного плана и видят только готовый набор предметов, многие из которых не относятся напрямую к получаемой специальности, принцип систематизации знаний срabатывает не полностью, а мотивация студентов снижается.

Кроме того, в таких специальностях как информация и коммуникация, социальная коммуникация, т.е. там, где предметом изучения становится коммуникация – явление, пересекающее все сферы общественной жизни и все области знания, создается иллюзия постоянного повторения одной и той же информации – студенты не всегда понимают и улавливают нюансы, которые делают одну и ту же базовую информацию принципиально разной.

Одним из методов интеграции содержания дисциплин является интегрированное занятие, опыт проведения которого был осуществлен на 3 курсе отделения информации и коммуникации факультета философии и социальных наук БГУ в рамках дисциплин «Маркетинговые коммуникации: рекламное дело» (МК) и «Экономика и менеджмент коммуникаций» (ЭиМК).

Целью данного занятия было показать студентам, как на практике соединяются и влияют на окончательный результат знания, полученные ими в рамках двух названных учебных дисциплин, в частности, создание рекламных обращений (МК) и размещение их в СМИ (ЭиМК). Задание для студентов носило проектный характер, а занятие проводилось в форме презентации проектов, выполненных в малых группах. Занятие проводилось в конце семестра и студенты уже имели достаточную теоретическую базу по каждому предмету в отдельности.

Задание для студентов включало в себя следующие пункты:

1. Разделиться на группы по 2 – 3 человека. Выбрать товар (продукт или услугу), описать портрет целевой аудитории, уникальное торговое предложение, определить наиболее подходящий для данного товара и аудитории канал коммуникации, разработать макет рекламного сообщения с учетом особенностей товара, целевой аудитории и канала коммуникации.

2. Внутри канала коммуникации выбрать одну информационную площадку, отвечающую требованию максимального попадания в целевую аудиторию при минимальных издержках. Разработать оптимальный медиаплан для данного рекламного обращения.

3. Подготовить компьютерную презентацию выполненного проекта (10 – 13 мин.)

Точкой интеграции содержания учебных предметов в данном случае стала работа со СМИ (каналом коммуникации). При отдельном изучении двух представленных дисциплин студенты в выполняемых заданиях исходили только из той информации и тех навыков, которые формировались в рамках учебного предмета: например, в рамках рекламного дела они выбирали канал коммуникации, исходя из творческого замысла рекламного сообщения, а в рамках ЭиМК – только исходя из стоимости и удобства размещения информации в конкретном СМИ. Когда же эти два предмета были объединены в рамках одного задания – количество параметров, которые необходимо было учесть при выборе канала коммуникации увеличилось, повысилась сложность задачи и во время презентации проектов проявились, с одной стороны, пробелы в знаниях студентов по обеим дисциплинам, а, с другой стороны, было отмечено более основательное, критичное и заинтересованное отношение к выполняемому заданию.

Результаты проведения занятия и опрос студентов показали, что к основным преимуществам интегрированных занятий относятся следующие явления:

1) преподаватели обмениваются профессиональным опытом и в процессе разработки общего задания корректируют содержание и структуру своего курса, поскольку становится понятным, какая информация дублируется, а какой не хватает; кроме того, совместное проведение занятия дает возможность преподавателю наблюдать за реакцией студентов на тот или иной стиль общения и впоследствии корректировать свое поведение на лекционных и семинарских занятиях;

2) присутствие на занятии двух и более преподавателей дисциплинирует студентов, повышает мотивацию, дает возможность получить более объективную и всестороннюю оценку своего труда, повышает доверие к получаемой информации.

Однако, все вышеперечисленные достоинства описываемого метода возможны только при условии тщательной подготовки преподавателей к занятию и выполнении ими двух основных требований:

1) «точка интеграции» должна быть существенной для решения конкретных теоретических и практических задач;

2) преподаватели должны принимать равное участие в проведении занятия в аудитории, давать аргументированную оценку выполненным заданиям и постоянно актуализировать для студентов связь знаний и навыков, которые они получили в интегрируемых в рамках занятия учебных дисциплинах.

На наш взгляд, интегрированное занятие – это одна из тех форм активного обучения, которая недостаточно освоена на данный момент, но обладает большим потенциалом, поскольку позволяет формировать навыки, необходимые будущим специалистам в современном информационном обществе.

1. Данилюк, А. Я. Метаморфозы и перспективы интеграции в образовании / А. Я. Данилюк // Педагогика. – 1998. – №2.

2. Хохлов, Н. Г. Интегрированная система обучения в высшей школе за рубежом / Н. Г. Хохлов. – М.: МАСИ, 1990. – 111 с.

ПЕРСПЕКТИВЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НА ФФСН УКРАИНСКОГО ОПЫТА ФИЛОСОФСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ *

Д. Г. Доброродний

Для начала нужно отметить, что преподавание философии в Украине ведется во всех высших и средних учебных заведениях, даже в школах могут читаться философские курсы (например, логика, этика, история философии). Подготовка специалистов – преподавателей философии – ведется в нескольких высших учебных заведениях, но центральное место среди них занимают Киевский национальный университет им. Т. Шевченко и Национальный педагогический университет им. М. П. Драгоманова. Профессия преподавателя философии не считается очень престижной, но достаточно востребованной, как в сфере образования, так и в других государственных (администрация, политические институты) и коммерческих структурах.

Подготовка специалиста варьируется в различных вузах. Например, КНУ им. Т. Шевченко делает акцент на научно-исследовательской деятельности студентов, ориентирует на академическую или политическую карьеру. НПУ им. М. П. Драгоманова ориентирует студентов на педагогическую деятельность, больший акцент делается на методике. Обучение ведется по системе: 4 года – бакалавр, потом 1 или 2 года –

* По результатам стажировки в НПУ им. М.П. Драгоманова (г. Киев, Украина).

специалист или магистр (сроки определяет вуз, специалист и магистр отличаются по уровню подготовки), потом 3 года аспирантуры.

Интересен опыт Украины в специализации философов. Чтобы повысить их статус на рынке труда, им предлагают специализироваться по наиболее востребованным в данный момент направлениям. Например, НПУ им. М. П. Драгоманова готовит в институте философского образования и науки философов по трем специализациям: практическая психология (без комментариев), религиоведение (акцент на межконфессиональных отношениях), обществоведение (с акцентом на социальной и политической философии). Кроме того здесь учатся дизайнеры одежды и ландшафта (институт зарабатывает деньги). Таким образом, выпускник философского отделения получает весьма практико-ориентированное образование и с уверенностью смотрит в будущее. Этот опыт, на мой взгляд, был бы весьма полезен для нашего факультета.

Учебный план специальности разбит на несколько блоков: 1) цикл гуманитарной и социально-экономической подготовки, 2) цикл естественнонаучной подготовки, 3) цикл профессиональной и практической подготовки. В третьем блоке выделяются специализации. Например, по специализации «Религиоведение» читаются курсы: «История религий», «Дисциплинарное религиоведение», «История отечественной и зарубежной религиоведческой мысли», «Теория и методология религиоведения», – а по специализации «Обществоведение»: «Этнография народов мира», «Историческая демография», «Политическая философия», «Социальная психология», «История формирования гражданского общества» и др.

В области НИР следует отметить, что в Украине большое внимание уделяется национальной духовной традиции, подробному исследованию ее истории и выявлению актуальной значимости для современности. По украинской философии пишут работы студенты и защищаются кандидатские диссертации. Можно приводить много аргументов за такую принципиальную позицию украинских вузов, но один мне особенно понравился и показался вполне подходящим для наших реалий. Исследования украинского духовного, в частности философского, наследия вносят свой вклад в общечеловеческий процесс духовного творчества и самопознания. Миру интересны философы из Украины как представители оригинальной культурной традиции, то есть как украинские философы, а не представители постструктурализма, аналитической или какой-то другой общеизвестной философской традиции.

Краткосрочный период стажировки не позволил выявить и оценить все методические особенности организации учебного процесса. В целом он не существенно отличается от аналогичного на ФФСН. Основные формы – это семинары и лекции. Материально-техническая база института философского образования и науки достаточно слабая, поэтому лекции и семинары проходят преимущественно в традиционной форме. Есть такая форма как индивидуальные занятия со студентами, которая учитывается при формировании нагрузки преподавателя, является обязательной и проводится чаще всего на кафедрах с малыми группами либо индивидуально.

Между преподавателями и студентами отношения часто неформальные, особенно вне аудитории, хотя, конечно, многое зависит от личности преподавателя. При этом в институте проводится целенаправленная «политика» на сближение преподавателей и студентов, организуются совместные акции и мероприятия. Одно из таких мероприятий – «Педагогический дуэт» – можно было бы реализовать и на ФФСН. Это своеобразный конкурс-смотр творческой самодеятельности, в котором принимают участие пары: преподаватель и студент. Конкурс не требует серьезных материальных затрат и не воспринимается как соревнование. Его предназначение – сближение позиций студенчества и ППС в процессе совместной творческой деятельности, формирование открытых, доверительных отношений между ними.

КАНДИДАТСКИЙ ЭКЗАМЕН ПО ФИЛОСОФИИ И МЕТОДОЛОГИИ НАУКИ: КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПОМОЩЬ ИНОСТРАННЫМ АСПИРАНТАМ И МАГИСТРАНТАМ

Е. А Дудко

Проведение на протяжении 10 лет ежегодной научно-методической конференции факультета философии и социальных наук БГУ показало, что сложилась эффективная форма обмена педагогическим опытом, обсуждения актуальных проблем вузовского и последиplomного образования представителями различных социогуманитарных дисциплин.

В преподавательский корпус факультета философии и социальных наук входят коллективы кафедр, обеспечивающие учебные курсы и спецкурсы на всех факультетах БГУ, и поэтому обсуждаемая проблематика научно-методической работы выходит за пределы преподавания непосредственно на ФФСН и охватывает обширный цикл социогуманитарных наук, включенных в программу обучения других факультетов БГУ.

Тематика конференций охватывала научно-методические аспекты всех видов учебной работы (чтение лекций, проведении семинарских занятий, организация научно-исследовательской работы и учебных практик студентов и т.д.).

Особенностью конференции является участие студентов и аспирантов, которые демонстрируют видение учебного процесса глазами обучаемых и имеют возможность высказаться по обсуждаемым проблемам.

Что касается философских дисциплин, то они включаются в образовательные программы обучения студентов, а также подготовки специалистов на постдипломном уровне.

На уровне последиplomного образования аспиранты и магистранты изучают курс «Философия и методология науки», затем сдают по этому предмету кандидатский экзамен.

В целях оптимизации изучения этого курса и оказания научно-методической помощи магистрантам, аспирантам и соискателям кафедрой философии и методологии науки разработано и издано соответствующее учебное пособие: «Философия и методология науки» [учебное пособие для аспирантов и магистрантов под ред. А. И. Зеленкова].

Обращение к этому пособию целесообразно в процессе подготовки к вступительному экзамену в аспирантуру, а также при подготовке к сдаче экзамена кандидатского минимума.

I раздел УМК дает целостное программное представление об изучаемом курсе и целях изучения (приобретения навыков исследовательского мышления и умения философски осмысливать актуальные проблемы естественных и социально-гуманитарных наук).

Соответственно программа включает два основных блока: «Философия и ценности современной цивилизации» и второй блок «Философско-методологический анализ науки». Достоинством УМК является то, что кроме программы курса в учебном пособии представлена содержательная реконструкция лекционного курса по философии и методологии науки. В процессе изучения курса и подготовки к сдаче экзамена кандидатского минимума у слушателей возникают самые разнообразные вопросы. Учитывая опыт преподавания философии и философских дисциплин на последиplomном уровне образования учебное пособие включает самостоятельные разделы, которые касаются подготовки к практикумам с учетом специальностей аспирантов и магистрантов (естественные науки и гуманитарные); также предлагается примерная тематика рефератов (для естественнонаучных гуманитарных специальностей).

Опыт педагогической работы с иностранными аспирантами и магистрантами в процессе изучения курса «Философия и методология науки» показывает целесообразность объединения иностранных учащихся в отдельную группу.

По своему характеру учебная работа является индивидуально-групповой. Состав групп неоднороден по многим параметрам: и в плане владения языком обучения, уровня вузовской подготовки, навыков работы с текстовым материалом, умением конспектировать и т.д.

Выделяется наиболее активная часть группы: аспиранты и магистранты, хорошо владеющие языком обучения. Они имеют навыки самостоятельной и систематической работы, к практическим занятиям готовят содержательные ответы, с интересом и знанием предмета участвуют в дискуссиях по обсуждаемой проблеме, откликаются на предложение принять участие в конференциях для магистрантов, аспирантов, молодых ученых по социогуманитарным наукам.

В то же время выделяется и такая часть иностранных учащихся, для которых процесс освоения и усвоения учебной программы сопряжен с определенными трудностями и в плане существования языкового барьера, а также умения самостоятельно работать с источниками, подготовкой устного или письменного ответа. Этой части группы оказывается разноплановая консультативная помощь.

Индивидуализированный подход и постоянное внимание преподавателя к результатам работы магистранта или аспиранта имеет значение в психологическом плане. Если в начале учебного процесса чувствуется неуверенность учащегося в своих силах, проявляется в определенной мере пассивность и инертность, то в дальнейшем работа аспиранта (магистранта) приобретает черты целеустремленности, нацеленности на успешное выполнение конкретных заданий. Практика устных выступлений с сообщениями перед своими товарищами также способствует повышению самооценки.

Преподаватель оказывает консультативную помощь и в процессе подготовки реферата (выбора темы, подбора литературы, структурированности содержания, придания цельности и завершенности, наличию выводов по выполненной работе).

Несмотря на то, что УМК по философии и методологии науки насыщен методическими советами в плане изучения курса и подготовки к экзамену кандидатского минимума, аспиранты и магистранты не всегда в достаточной мере используют имеющийся научно-методический потенциал данного пособия.

Поэтому одна из задач консультативной помощи состоит в том, чтобы направить внимание аспирантов и магистрантов на необходимость постоянного обращения к УМК, учитывать при подготовке к сдаче экзамена кандидатского минимума те методические рекомендации и разъяснения, которые содержатся в различных разделах УМК.

РЕГЛАМЕНТИРУЮЩИЕ ДОКУМЕНТЫ МИНИСТЕРСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И БГУ ПО ВОПРОСАМ ЛИКВИДАЦИИ АКАДЕМИЧЕСКИХ ЗАДОЛЖЕННОСТЕЙ И ПОРЯДКУ ОТЧИСЛЕНИЯ НЕУСПЕВАЮЩИХ СТУДЕНТОВ

Н. А. Елсукова

Методической комиссией ФФСН был инициировано рассмотрение вопроса о наличии, согласованности и использовании нормативной базы, позволяющей принимать решения по процедуре ликвидации академических задолженностей и отчислению неуспевающих студентов.

Были изучены основные регламентирующие документы: «Кодекс Республики Беларусь об образовании» принятый Палатой представителей 2 декабря 2010 г., «Положение о курсовых экзаменах и зачетах», утвержденное приказом Министра образования Республики Беларусь от 22.08.1994 № 235-А., Устав БГУ, утвержденный Приказом по БГУ от «14» марта 2007 г. № 111-ОД.

В соответствии со статьей 79 «Кодекса Республики Беларусь об образовании» образовательные отношения прекращаются досрочно, в случае неуспеваемости по трем и более учебным предметам (учебным дисциплинам, практике).

«Положение о курсовых экзаменах и зачетах» регламентирует действия по ликвидации академических задолженностей и отчислению неуспевающих студентов:

Согласно пунктом 9. студентам, которые не смогли сдать зачеты и экзамены в установленные сроки по болезни или другим уважительным причинам, документально подтвержденным соответствующими органами, декан факультета устанавливает индивидуальные сроки сдачи экзаменов и зачетов, но не позднее начала следующего учебного года.

Неявки на экзамен регламентируются пунктом 19. – неявка на экзамен обозначается в зачетно-экзаменационной ведомости словом «не явился». Если неявка была без уважительной причины, деканом факультета выставляется неудовлетворительная оценка.

Ликвидация академической задолженности в соответствии с пунктом 23 происходит следующим образом – студентам, которые получили в весеннюю экзаменационную сессию не больше двух неудовлетворительных оценок, могут быть установлены разные сроки ликвидации задолженности, но не позднее дня фактического начала занятий на соответствующем курсе.

Согласно пунктом 24 по представлению декана факультета приказом ректора студенты, исключаются из высшего учебного заведения:

- если не сдали в сессию экзамены по трем и более дисциплинам;
- если не ликвидировали в установленные сроки академическую задолженность.

Отдельно пунктом 26 оговаривает возможность пересдачи экзамена в период экзаменационной сессии – пересдача экзамена с неудовлетворительной оценки в период экзаменационной сессии, как правило, не допускается. В отдельных случаях при наличии уважительных причин декан факультета может разрешить студентам пересдачу в период экзаменационной сессии одного экзамена по дисциплине, по которой получена неудовлетворительная оценка. Пересдача экзамена с неудовлетворительной оценки по одной и той же дисциплине допускается не более двух раз.

В соответствии с пунктом 6.1 Устава БГУ студент может быть отчислен из университета за академическую неуспеваемость. Согласно пунктом 5.9. студенты имеют академическую неуспеваемость, если:

- 5.9.1 не сдали в сессию экзамены по трем и более дисциплинам;
- 5.9.2. не ликвидировали академическую задолженность в установленные сроки;
- 5.9.3. не выполнили программу производственной или учебной практики или получили неудовлетворительную оценку при защите отчета по практике;
- 5.9.4. не прошли итоговую государственную аттестацию.

В связи с вышесказанным отмечаем, что вопрос ликвидации академических задолженностей и отчислению неуспевающих студентов в каждом конкретном случае имеет свои особенности и, как правило, обусловлен целым рядом индивидуальных причин внешнего и внутреннего характера. Однако представлять все нормативные документы необходимо, чтобы знать права и обязанности как студента, так и преподавателя.

ЭТИКА В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ: «ПРИХОДЯЩАЯ НАТУРА»?

С. П. Жукова

Переживая текучесть и непредсказуемость существования, человек ищет духовно-нравственную опору. Особая значимость духовно-нравственных оснований бытия провозглашается сегодня в публичных заявлениях различного уровня, рефлексировается интимно, предчувствуется в искусстве, транслирующем изломы человеческой души, осмысливается в философско-гуманитарном знании, предпринимающем попытки постижения и прогнозирования тенденций существования человека и общества. Очевидно, актуальность этического знания (и этического образования) признается по умолчанию? В реальности изучение этики, особенно в высшей школе, стремительно сокращается. Но сложившаяся социокультурная ситуация не представляется парадоксальной. Этика как

учебная дисциплина и учение как будто не оправдывает ожиданий современной ментальности.

Этическое знание традиционно определяется как философская рефлексия оснований нравственной культуры. «Профанному» сознанию «основы морали» кажутся известными («в школе проходили»), а реконструирование развития философско-этического мышления «о добре, зле, моральном законе и смысле жизни» представляется неким информационным излишеством, так как оно не обеспечивает решений, непосредственно адаптированных к житейским и социально-практическим ситуативно определенным задачам. (Может быть, именно желание получать выводы соответствующего характера, как бы разрешающие философские «сомнения» по поводу смысложизненной и вообще экзистенциальной проблематики, стимулировало соединение философии, психологии и педагогики в один учебный модуль?) Хотя само стремление практически правильно (и нравственно достойно) действовать, находить наиболее совершенные варианты ответственного действия (Аристотель), реализации «стратегии правильной жизни» должно поддерживаться. Тезис свободной доброй воли, введенный И. Кантом при обосновании морали, остается фундирующим в перфекционистской этике, в том числе при решении проблем нравственного формирования и воспитания личности, нравственного выбора, ответственности. Это положение отнюдь не отрицает учительства, наоборот подразумевает его. Морально-этическое Учительство предполагает диалог (полилог) учеников с персонифицированным универсальным опытом нравственной культуры. Примером может служить учительство Сократа. Впрочем, персону учителя может быть виртуальной (отнюдь не в смысле существования в киберпространстве), т.е. не актуализированной в определенной социальной реальности. В конечном счете, учит мораль как таковая. Этика перфекционизма, традиционно репрезентируемая в образовательном процессе высшей школы, не теряет своей нравственной привлекательности, но ее универсализм очевидно сдерживает ее же «влиятельность», представляет ее «непрактичной» пред лицом социально-этических коллизий, имеющих определенные профессиональные и корпоративные параметры.

Итак, современное массовое сознание с целью публичного обсуждения и решения морально-практических проблем обращается к авторитету религиозных, других общественных организаций, различным социальным институтам, выполняющим ценностно-ориентирующие и воспитательные функции. Подобный поворот определяется не только авторитарностью массового сознания, видимо, присущей ему по природе, но и коррелирует с характеристиками традиционного общества, репрезентируемыми (но и преобразованными) в современной социальной реальности, установками советского общества. Кроме того, функция формирования и закрепления социальных добродетелей делегируется популярным сегодня, активно распространяемым этическим институтам: этическим кодексам и организациям (этическим комитетам, комиссиям, др.). Наконец, вхождение этики в социальную реальность осуществляется и, возможно, наиболее релевантным способом – посредством публичной коммуникации по проблемам современной прикладной этики, так называемым «открытым проблемам», в диапазоне от биоэтической проблематики до дилеммы информационных прав. (Нельзя не оговориться, что различные провокационные акции СМИ, эксплуатирующие подобные предметы, в лучшем случае лишь привлекают к ним внимание).

Научно-практический статус и значимость прикладной этики в современном этическом знании подтверждается расширением и дифференциацией сферы исследований, формированием соответствующих научных и социальных институтов. Прикладная этика включается в системы вузовской подготовки специалистов, по крайней мере, позиционируется как необходимый компонент учебной дисциплины «этика» (насколько такая учебная дисциплина еще присутствует в вузах). Предмет прикладной этики остается

дискуссионным. Возможно рассматривать прикладную этику как рациональную дифференциацию и конкретизацию сферы морально должного (универсального морального закона, наиболее общих моральных понятий и т.п.) применительно к целям и задачам, специфике тех или иных видов социального, социально-профессионального функционирования. В результате такой трактовки, чаще всего представленной в учебных или научно-популярных источниках, формируются различные, все умножающиеся, подробные кодексы, своды норм и правил, предписаний, претендующих на морально-практическую эффективность. Не упоминая о проблемах, связанных с формированием и реализацией этических кодексов, следует подчеркнуть, что такая интерпретация прикладной этики замыкает ее в сфере должного и, тем самым, ограничивает ее возможности в решении социально-практических этически центрированных проблем. Представляется, что предметная область современной прикладной этики может быть обозначена как «современная общественная мораль», включающая нравственные отношения, модели поведения, ценностно-нормативные системы, формирующиеся в процессе социально-публичного взаимодействия различных моральных субъектов (личностей, групп, организаций, др.). Проблемное поле, задаваемое таким предметом, включает моральные коллизии, возникающие в различных видах современной социальной деятельности (от экономики до научного творчества) в связи с решением задач, определяемых технико-технологическим потенциалом современной цивилизации, и потенцирующие как изменения индивидуального нравственного существования, так и глубинные преобразования в нравственной культуре социума. Непосредственно в социальной реальности подобные моральные коллизии реализуются как социально-профессиональные проблемы, требующие интеграции различных научных подходов. (Примером может быть проблема информированного согласия – одна из наиболее актуальных в профессиональной деятельности медика, психолога, педагога, социолога, др.). Предмет и проблемное поле современной прикладной этики задают ее трансдисциплинарный статус, предполагающий целостное, сложно дифференцированное, внутренне самоорганизующееся, ценностно-ориентированное знание, центрируемое собственно этической компонентой. В своей непосредственно практической реализации современная прикладная этика приобретает профессионально-этический характер, хотя может и не конституироваться как определенная профессиональная этика. Еще одной характеристикой прикладной этики является ее особый социально-практический статус. Прикладная этика представляет собой действующее знание, непосредственно реализующееся в модификациях и преобразованиях социума, ситуативно определенных решениях социально и человечески значимых проблем. Наконец, очевидно, что прикладная этика осуществляет собой фундаментальные теоретико-методологические и прескриптивные этические основания.

В рамках учебного знания по этике прикладной компонент оказывается одним из самых востребованных, значимых, по меньшей мере, любопытных для студентов. О таком отношении свидетельствует не только обязательный дискуссионный характер занятий, но и, например, выбор тем индивидуальных творческих работ: наиболее популярными оказываются темы по прикладной этике, дополняемые решением определенных профессиональных задач. В изучении проблем прикладной этики, в попытках преодолеть дилеммы «открытых проблем», эксплицировать аргументацию различных социально-этических позиций, возможно, предположить перспективы развития моральных коллизий реализуются личные интересы студентов, стремление использовать и развить личный нравственный опыт. Правда, личностное отношение к изучаемому предмету всегда сопряжено с определенными теоретическими и методическими сложностями. Обсуждение в студенческой аудитории легко соскальзывает на уровень остро эмоционального противостояния частных (ограниченных) мнений, апелляций к индивидуальному опыту.

Но недостаточность подобных рассуждений становится очевидной самим участникам дискуссий, обращает к философско-этическим основаниям прикладной работы.

Подводя итоги, можно сформулировать основные положения о теоретико-методологическом, ценностно-культурном, методическом значении и некоторых особенностях методической организации при изучении прикладной этики. Посредством прикладной этики студенты знакомятся с наиболее актуальными социально-этическими проблемами современности. Прикладное этическое знание актуализирует для студенческой аудитории историко-этическую и теоретико-методологическую составляющие этики как таковые и в качестве оснований современных морально-этических дискуссий. Прикладная этика способствует осмыслению, самостоятельному выбору ценностно-нормативных оснований нравственной жизни в целом и, вместе с тем, помогает самоопределиваться по отношению к ценностно-нормативным системам определенных видов социально-профессиональной деятельности, близких будущим специалистам. Благодаря вовлеченности в прикладную этику студенты развивают компетенции, необходимые для участия в нравственно значимых общественных обсуждениях, в том числе в остро полемической форме. Прикладная этика является одним из средств непосредственно практического включения будущих специалистов в собственную профессионально-этическую сферу, что способствует формированию феномена профессионализма в личностном профессиональном бытии. Итак, многообразие предмета и проблематики прикладной этики, ее корреляция с этикой фундаментальной позволяют реализовать профессиональные интересы будущих специалистов в процессе изучения этического знания и в то же время обращают к универсальным началам нравственной культуры, к личностному постижению смысла морали. Программное содержание учебной этической дисциплины, структурирование этического материала может варьироваться в соответствии с профессиональной направленностью факультетов и специальностей. Подобный учебно-методический опыт уже существует на ФФСН и историческом факультете БГУ. Важно не утратить вузовский опыт изучения этики.

КОНЦЕПЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ФИЛОСОФИЯ»

А. И. Зеленков, А. А. Легчилин, А. М. Бобр

Образовательный стандарт нового поколения по специальности 1-21 02 01 «Философия» и сформулированные в нем требования к образовательной программе разработаны на основе утвержденного Министерством образования макета образовательного стандарта высшего образования первой ступени. В нем в сбалансированной форме сочетаются международный опыт компетентностного подхода и принцип преемственности в образовании. В данном законодательном документе по сравнению с предыдущим заложено ряд принципиальных инноваций.

Прежде всего, сокращены сроки подготовки специалиста: дневная форма обучения – 4 года, заочная – 5 лет. Соответственно в процессе реализации стандарта необходимо будет реализовывать новые формы и методы подготовки специалиста, в том числе более активно использовать мультимедийные достижения, чтобы не потерять наработанную традицию подготовки профессиональных кадров

.Подготовка специалиста обеспечивается посредством формирования следующих групп компетенций: **академических**, включающих знания и умения по изучаемым дисциплинам, способности к самообразованию и обучению на протяжении всей жизни; **социально-личностных**, включающих культурно-ценностные ориентации, знание идеологических, нравственных ценностей общества и государства и умение следовать им; **профессиональных** компетенций, включающих высокий уровень освоения философских

традиций социально-гуманитарного знания, умения корректно формулировать проблемы и творчески решать их, используя достижения современной науки и культуры.

В стандарте заложена возможность большей творческой деятельности обучающегося, посредством увеличения часов на самостоятельную работу. Самостоятельная работа студентов (СРС) организуется деканатом, кафедрами, преподавателями вузов в соответствии с Положением о самостоятельной работе студентов, разрабатываемым высшим учебным заведением. Самостоятельная работа осуществляется в виде аудиторных и внеаудиторных форм по каждой дисциплине учебного плана. На основании бюджета времени в соответствии с образовательным стандартом, учебным планам, программами учебных дисциплин устанавливаются виды, объем и содержание заданий по СРС. По каждой учебной дисциплине разрабатывается учебно-методический комплекс (УМК) с материалами и рекомендациями, помогающими студенту в организации самостоятельной работы. Для оценки качества самостоятельной работы студентов применяются различные формы контроля: собеседование, проверка индивидуальных заданий, коллоквиумы, контрольные работы, рефераты, защита курсовых работ, тестирование, принятие зачетов, устный и письменный экзамены, и т. д.

В соответствии с Болонской системой образования вводится мера количественного измерения учебной нагрузки студента по овладению учебным предметом, включающей аудиторные часы и самостоятельную работу, в том числе подготовку и сдачу экзаменов – зачетная единица. Всего за весь период обучения предусмотрено 240 зачетных единиц.

В новой концепции стандарта заложены требования к организации идеологической и воспитательной работы будущего гражданина. Необходимо проводить последовательную работу по формированию у студентов ценностных ориентаций, норм и правил поведения на основе государственной идеологии, идей гуманизма, добра и справедливости. Важнейшими принципами осуществления воспитательной работы со студентами являются: согласованность требований к содержанию и методам обучения и воспитания студентов, обеспечивающих учебную и социальную активность; вовлечение студентов с учетом их интересов и возможностей на основе принципа самоуправления в социально-значимую работу, организацию учебно-воспитательного процесса, способствующих приобретению ими организационно-управленческих, коммуникативных умений, опыта решения задач; осознание основных демографических проблем общества и формирование у молодежи установок здорового образа жизни; духовно-нравственное воспитание, знание культурного наследия, профилактика правонарушений.

Образовательная программа подготовки предусматривает изучение студентом следующих циклов:

- социально-гуманитарных дисциплин;
- естественнонаучных дисциплин;
- общепрофессиональных и специальных дисциплин;
- дисциплин специализации.

В социально-гуманитарном блоке новация состоит в том, что здесь реализуется новая концепция ее оптимизации. Суть состоит в том, чтобы помимо обязательных модулей, дать возможность студенту право выбора спецмодулей.

В блоке естественнонаучных дисциплин предусмотрена современная подготовка, посредством изучения дисциплин направленных на изучение принципов естественнонаучного познания, основных математических методов решения задач, используемых в профессиональной деятельности, природы математических абстракций и возможности их использования в социально-гуманитарной сфере, принципов хранения, обработки, передачи и защиты информации, а также стратегии применения программных

продуктов, знание основ экологии и энергосбережения необходимые в профессиональной деятельности.

В двух последних циклах существенных изменений не произошло, за исключением дисциплин специализации. В связи с сокращением срока обучения соответственно и сократилась общая доля на специализацию. В то же время, на следующей ступени – магистратуре, согласно Кодексу об образовании, будет возможность обучающемуся сосредоточиться на сугубо узкоспециальной подготовке в рамках той или иной магистерской программы. Относительно общепрофессиональных и специальных дисциплин в данном стандарте в целом сохранен тот компендиум, который наработан на протяжении длительного времени подготовки профессиональных кадров в области философии.

Стандарт включает и ряд других разделов. Во вводной части, например, приведены ключевые слова, нормативные ссылки, основные термины и определения. Содержащейся здесь информации достаточно для индексации и поиска данного стандарта, правильного его понимания.

В разделе, отражающем общую характеристику специальности раскрывается общая характеристика специальности «Философия» и ее обозначение, требования к предшествующему уровню подготовки, общие цели и сроки подготовки специалиста, формы обучения.

Квалификационная характеристика специалиста в данном стандарте формулируется следующим образом: выпускник университета по специальности «Философия» должен быть подготовлен для преподавательской, научно-исследовательской, организационно-управленческой и экспертной деятельности в государственных и негосударственных учреждениях системы Министерства образования Республики Беларусь, Министерства труда и социальной защиты населения, Национальной Академии наук Беларуси, Государственного комитета по науке и технологиям, Министерства культуры и других министерств и ведомств.

Остальные разделы стандарта содержат требования к образовательной программе, формам и методам ее реализации. Рассматриваются все составляющие образовательной программы: учебный план, программы учебных дисциплин, содержание и организация практик; кадровое, учебно-методическое и материально-техническое обеспечение учебного процесса, средства контроля качества образования и аттестации выпускника.

Характеризуя представленную версию структуры и содержания Стандарта по специальности «Философия», необходимо отметить, что он оптимально сконфигурирован и включает в свой состав ряд социально-гуманитарных дисциплин, некоторые дисциплины общеобразовательного профиля, а также весьма значительный объем знаний по философии и истории философии в их классической и современной интерпретации. Заслуживает одобрения системная ориентация, предполагающая репрезентативную реконструкцию историко-философской традиции и акцент на комплексное освещение в учебном процессе наиболее существенных и вместе с тем актуальных разделов философского знания. Таким образом, по своим содержательным параметрам данный Образовательный стандарт является вполне приемлемым и оптимальным для получения выпускником квалификации: «Философ. Преподаватель философии и социально-гуманитарных дисциплин».

Важно также указать, что Образовательный стандарт Республики Беларусь по специальности 1-21 02 01 «Философия», разработан на основе обобщения уникального опыта многолетней подготовки специалистов в области философии, именно в Белорусском государственном университете – единственном в нашей республике учебном заведении, где реализуется эта образовательная программа.

ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОНФЕРЕНЦИЙ НА ФФСН: РЕЗУЛЬТАТЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

И. Л. Зеленкова, Н. А. Елсукова

В этом учебном году на нашем факультете проводится десятая научно-методическая конференция, которую можно рассматривать в качестве маленького юбилея, позволяющего произвести определенную «оценочную экспертизу» данной формы методической деятельности. Мы полагаем, что существуют убедительные основания для признания опыта организации ежегодной факультетской конференции *методической направленности* достаточно успешным. В подтверждение этой позиции можно привести следующие аргументы.

Регулярное проведение научно-методических конференций образовало своеобразную *факультетскую традицию*, способную поддерживать существование факультета в качестве определенной целостности, которая обладает устойчивостью и, одновременно, своеобразием. При этом важно отметить, что эта традиция принадлежит к разряду одобряемых, полезных деяний, *способствующих интересам* того дела, которому сотрудники факультета призваны служить.

Первая научно-методическая конференция состоялась в 2004 году и называлась «Новационные методики преподавания социально-гуманитарных дисциплин». В ней участвовали 29 человек, представители всех кафедр факультета, были заслушаны 9 докладов.

В последующем на конференциях рассматривались важные и актуальные вопросы методики преподавания социально-гуманитарных дисциплин:

- «Контролируемая самостоятельная работа студентов: состояние и перспективы» (2005 г., участвовали 32 человека, заслушаны 4 доклада).
- «Преподаватель – студент: особенности диалога в преподавании социально-гуманитарных дисциплин» (2006 г., участвовали 29 человек, заслушаны 5 докладов).
- «Условия и механизмы обеспечения высокого качества подготовки специалистов гуманитарного профиля» (2007 г., участвовали 36 человек, заслушаны 8 докладов).
- «Стратегические ориентации процесса образования в современных условиях» (2008 г., участвовали 44 человека, заслушаны 5 докладов).
- «Принцип толерантности и его применение в современном образовательном процессе» (2009 г., участвовали 43 человека, заслушаны 6 докладов).
- «Проблемы организации учебных практик и научно-исследовательской работы студентов» (2010 г., участвовали 38 человек, заслушаны 6 докладов).
- «Феномен творчества в образовательном процессе» (2011 г., участвовали 36 человек, заслушаны 6 докладов).
- «Проблема мотивации и ответственности в современном образовательном процессе: научно-методические аспекты» (2012 г., участвовали 42 человека, заслушаны 8 докладов).

Число участников за девять лет варьировалось от 29 до 44 человек, что составило от 30% до 45% профессорско-преподавательского состава факультета. Неизменными организаторами конференций являются заведующий кафедрой философии культуры, зам. декана А. А. Легчилин. и профессор кафедры философии культуры И. Л. Зеленкова. Активными участниками конференций были преподаватели всех кафедр факультета. Перечислим участников с указанием числа конференций, в которых каждый принял участие.

Кафедра философии и методологии науки: Зеленков А. И., Павлова А. Т. – 6; Бобр А. М., Барковская А. В. – 5; Доброродный Д. Г., Дудко Е. А., – 4; Кисель Н. К., Мацевич М. Я. – 3; Екадумов А. И. – 2; Кузнецова Л. Ф., Анохина В. В., Поваляев С. А., Новикова О. В., Игнатенко О. И., Кандричин Н. А., Медведева И. А. – 1.

Кафедра философии культуры: Воробьева С. В. – 9; Жукова С. П., Беляева Е. В. – 8; Клецкова И. М. – 7; Лещинская И. И., Шубаро О. В. – 6; Врублевская Т. И., Наливайко И. М. – 5; Румянцева Т. Г., Дудчик А. Ю. – 3; Михеева И. Б. – 2; Данильченко А. В., Соловьева О. Л., Миненков Г. Я., Сажнев Е. В. – 1.

Кафедра психологии: Слепович Е. С., Поляков А. М. – 6; Смирнова Ю. С., Фофанова Г. А. – 5; Горбачев А. И. – 4; Кулинкович Т. О., Фролова Ю. Г., – 3; Солодухо А. С., Дьяков Д. Г., Вайнштейн Л. А., Фабрикант М. С., Кулак А. И. – 2; Фурманов И. А., Янчук Е. И., Сапожников В. О., Ксенда О. Г., Гончар А. С., Литвин Д. Г., Писарева О. С., Корчалова Н. Д., Талайко С. В., Агеенкова Е. К., Крещанович Н. А. – 1.

Кафедра социологии: Гуцаленко Л. А., Титаренко Л. Г. – 7; Рубанов А. В. – 6; Украинец П. П., Курилович Н. В. – 5; Елсукова Н. А. – 4; Кучко Е. Е. – 3; Кечина Е. А., Бутова С. Н., Бурак Т. В., Мицкевич В. В. – 1.

Кафедра социальной коммуникации: Терещенко О. В., – 6; Широканова А. А. – 5, Князева Е. И. – 3; Купчинова Т. В., Сергаев С. И., Фурс В. В. – 2; Бурина И. Ф., Кириллова А. В., Дедович Е. Ю., Дмитриева О. Е. – 1.

За прошедшие 9 конференций было прочитано 56 докладов, причем, с 2006 года в качестве докладчиков стали выступать не только преподаватели, но студенты и аспиранты факультета. Рейтинг докладчиков выглядит следующим образом:

6 докладов – Зеленкова И. Л

4 доклада – Терещенко О. В., Елсукова Н. А.

3 доклада – Бобр А. М., Широканова А. А.

2 доклада – Зеленков А. И., Фофанова Г. А.

1 доклад – Украинец П. П., Барковская А. В., Фурманов И. А., Легчилин А. А., Доброродный Д. Г., Воробьева С. В., Кузнецова Л. Ф., Михеева И. Б., Новикова О. В., Клецкова И. М., Фролова Ю. Г., Кечина Е. А., Беляева Е. В., Солодухо А. С., Курилович Н. В., Ксенда О. Г., Князева Е. И.

Надеемся, что добрая традиция проводить весной научно-методическую конференцию на факультете философии и социальных наук продолжится и порадует нас новыми темами для дискуссий и интересными докладами.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ РАБОТА СО СТУДЕНТАМИ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

И. М. Клецкова

Общим местом в рассуждениях о проблемах сегодняшнего высшего образования является констатация того непреложного факта, что уровень подготовки абитуриентов, приходящих в университет, исключительно невысок и продолжает понижаться. Понятно, что само понятие «студенчество» всегда было абстракцией очень высокого уровня. Никогда «студенчество» не представляло собой гомогенную среду, разве что в лозунговых словосочетаниях советского периода – ну, например, «советское студенчество». Предполагалось, что дифференциация знаний студентов выражалась в дифференциации итоговых отметок по предметам. Однако, приходится признать, что современная образовательная ситуация заставляет нас по-новому взглянуть на процесс обучения студентов, связанный с необходимостью введения дифференцированного подхода в сам процесс обучения, а не только в процесс подведения итогов обучения.

Для каждого преподавателя является очевидной крайняя неоднородность студенческой среды, в которой нам приходится работать. Здесь и выпускники престижных

столичных школ, и бывшие ученики небольших школ или районных гимназий (хотя сразу хочу отметить, что ни первое, ни второе не является залогом успешного обучения в университете). Необходимо перечислить те признаки исходного образовательного неравенства, с которыми приходится сталкиваться всем преподавателям, особенно тем, которые читают общегуманитарные курсы.

Во-первых, очень разный уровень общей подготовки, в которую входит и крайне невысокая грамотность – потрясает воображение отсутствие способности выражать свои мысли адекватно – будь то на русском или белорусском языках.

Во-вторых, слишком часто встречающееся отсутствие базовых представлений в гуманитарном поле, которые должны быть сформированы еще в школе.

В-третьих, крайне специфическое представление о процессах, происходящих в обществе и в мире, что приводит к отсутствию кодов взаимной переводимости той информации, которую предлагает студенту преподаватель. Интересно, что, зачастую, даже при готовности преподавателя воспринять/декодировать информацию, носителем которой является студент, сам студент не в состоянии предложить такого рода смысловой или событийный ряд, который мог бы быть воспринят преподавателем (см. замечание 1-е и 2-е).

Все это – далеко не полный перечень тех исходных проблем, с которыми сталкивается преподаватель. Успокаивающей репликой могла быть фраза: «Так было всегда...» Но хочется отметить, что такого катастрофического разрыва между наиболее и наименее подготовленными студентами ранее не наблюдалось. Несколько публикаций, появившихся в ушедшем году в интернет-изданиях, говорят о том, что подобного рода проблемы фиксируются и преподавателями других факультетов и вузов.

Заметим при этом, что итоговая дифференциации знаний, происходящая на зачете или экзамене, по сути, является общим знаменателем, к которому мы, преподаватели, должны привести вверенных нам студентов. Если трезво оценивать те исключительно сжатые временные рамки, в пределах которых мы должны выпестовать и выдать на-гора качественный образовательный продукт, то невольно напрашивается два варианта развития события. Первый вариант – в рамках отведенного нам времени (по программе) мы работаем со всеми студентами, отмечая по балльной системе качество выполненной/невыполненной ими работы. Имея в виду крайне неравные стартовые условия, в которых находятся наши студенты, мы только уповаем на то, что они пришли в высшую школу, следовательно, сами несут ответственность за качество собственной работы. Вполне очевидно, что, по преимуществу, итоговая оценка работы студентов будет воспроизводить первичную диспозицию, заданную неравенством изначальных возможностей.

Второй вариант связан с процессом индивидуальной работы со студентами, которая должна быть направлена на индивидуальную коррекцию тех пробелов в знаниях и умениях, которые обнаруживаются преподавателем при работе со студентами. Здесь я могу привести примеры моей работы и работы моих коллег, которые, безусловно, позволяют студентам преодолевать их личные образовательные проблемы, но вместе с тем, являются исключительно трудозатратными для самого преподавателя. Скажем, в течение семестра, студенты младших курсов пишут по 2–3 скрипта по семинарским занятиям. Скрипт – это конспективное воспроизведение содержания семинарского занятия с приложением к нему краткого изложения и анализа основных идей тех текстов, которые читаются к каждому занятию. Объем такого скрипта – до 3-х страниц, пишется он в течение недели, затем приносится мне на проверку. Я комментирую этот текст – по содержательным, стилистическим, орфографическим критериям, далее – провожу собеседование со студентом, и по результатам этого собеседования – либо выставляется оценка, либо скрипт отдается на доработку. Вторая версия скрипта вычитывается и рецензируется точно таким же образом. В результате студент имеет опыт написания

академического текста, который включает в себя аналитическую работу с текстом первоисточника, критическое (насколько это возможно для младших курсов) осмысление прочитанного, осознание принципов той методологии исследования, которая изучается на конкретном занятии. Наверно, не имеет смысла говорить о том, сколько времени занимает это у преподавателя, и что такое использование времени – это его личная инициатива.

Недавно я услышала идею, которая была высказана в контексте дискуссии о состоянии современного высшего образования – идею о компетенции преподавателя, которая заключалась в том, что мы должны соответствовать уровню подготовки студенческой аудитории. Да, очевидно, что читать эстетику на биофаке и эстетику на философском – это два разных содержательных и смысловых поля. Но, в равной степени, компетенция преподавателя должна заключаться в его готовности перейти на штучную работу со студентом, готовность тратить на это душевные силы и собственное время.

Однако хотелось бы, чтобы альтруистические порывы преподавателей находили соответствующее отражение в формальных рамочных условиях, в которых мы работаем. Если все понимают, что обучение в современном университете требует радикального изменения подходов к образовательным стратегиям, то это должно найти отражение в структуре нагрузки преподавателя, когда нововведения такого рода станут академической нормой.

ЭЛЕКТРОННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ, ПРЕДОСТАВЛЯЕМЫЕ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЙ БИБЛИОТЕКОЙ БГУ: УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ КАЧЕСТВОМ И УСЛОВИЯМИ ДОСТУПА

С. Ю. Котейко

При написании данных тезисов были использованы материалы социологического исследования «Электронные информационные ресурсы, предоставляемые фундаментальной библиотекой БГУ: изучение удовлетворенности качеством и условиями доступа к ним», проведенного студентами отделения социологии в период с 06.02.2012 по 02.03.2012. Необходимость такого исследования была вызвана намерениями научно-методического отдела фундаментальной библиотеки (ФБ) БГУ изучить эффективность использования электронных информационных ресурсов и повысить качество информационного обслуживания студентов и научно-преподавательского состава университета.

Сегодня информация – это основа всех социальных взаимоотношений людей, поэтому ее сохранение, развитие и рациональное использование имеет огромное значение для человека. В связи с этим существенно изменяются роль и функции библиотек – как основного источника хранения и распространения информации.

Фундаментальная библиотека БГУ эффективно внедряет новые технологии в информационно-библиотечное обслуживание, создает комплексные библиотеки, которые объединяют коллекции традиционных и электронных документов. В ней появились и активно развиваются электронные каталоги, формируются полнотекстовые базы электронных документов, создаются медиатеки, используются информационные ресурсы Интернета.

Однако, как это ни парадоксально, пользователи библиотеки не поспевают за техническим прогрессом. Как правило, они в редких случаях знакомы со всеми новыми возможностями, которые предоставляет им библиотека.

Рассмотрим несколько важных вопросов, которые помогут определить удовлетворенность пользователей качеством и условиями доступа к электронным информационным ресурсам, предоставляемым Фундаментальной библиотекой БГУ и понять, почему электронные информационные ресурсы ФБ БГУ пока не совсем востребованы студентами университета.

Информированность пользователей об электронных информационных ресурсах, предоставляемых ФБ БГУ

Результаты исследования свидетельствуют о высоком уровне информированности студентов об электронных информационных ресурсах (ЭИР), предоставляемых ФБ БГУ: 86% студентов знают о том, что ФБ БГУ предоставляет возможность использования ЭИР. Однако стоит отметить, что только 40% студентов используют их в своей учебной деятельности. На вопрос «Удастся ли Вам самостоятельно найти нужную информацию при пользовании электронными ресурсами ФБ БГУ?» 49,6% студентов ответило, что «практически всегда удастся», 39,3% – «иногда удастся, иногда и нет».

Причины не обращения к электронным информационным ресурсам

Среди причин, по которым студенты не используют ЭИР, предоставляемые ФБ БГУ выделились три основные:

- отсутствие потребности (63,2%);
- не знал (-а) о такой возможности (17,3 %);
- отсутствие навыков работы с электронными информационными ресурсами (16,2%);

Самым предпочтительным видом доступа к электронным информационным ресурсам ФБ БГУ является доступ через домашний компьютер (79,5%), в сети университета желают пользоваться ЭИР 13,7% студентов и самым непопулярным является локальный доступ (через читальные залы библиотек).

Наибольшее влияние на удовлетворенность пользователей условиями доступа оказывает материально-техническое оснащение (49,6%) и компетентность работников библиотеки (16,2%).

Если подвести итог, то на основе полученных данных представляется возможным составить типичный портрет студента-потребителя электронных информационных ресурсов ФБ БГУ и типичный портрет студента, который не использует электронные информационные ресурсы ФБ БГУ

Типичный портрет студента-потребителя электронных информационных ресурсов ФБ БГУ

Студентка второго курса факультета гуманитарной направленности, которая обращается к ЭИР ФБ БГУ, как правило, несколько раз в месяц. Основная цель: поиск информации необходимой для учебной деятельности. Чаще всего в своей работе она использует Электронную библиотеку БГУ.

Узнает об электронных ресурсах, имеющихся в ФБ БГУ с сайта библиотеки БГУ (других сайтов БГУ). Ей практически всегда удастся найти необходимую информацию. При работе с электронными информационными ресурсами ФБ БГУ ей не нужна дополнительная обучающая информация. Она не посещала ежемесячные обучающие тренинги по поиску в базах данных и не намерена посещать занятия по обучению пользованию ЭИР ФБ БГУ из-за отсутствия свободного времени. Предпочитает в качестве доступа к электронным ресурсам Internet. Основной фактор, который влияет на её удовлетворенность условиями доступа ЭИР – это материально-техническое оснащение библиотеки. Она в целом удовлетворена полнотой, доступностью ЭИР, а также условиями работы в библиотеке и качеством работы персонала библиотеки. В качестве дополнительного источника информации она используют поисковую систему Google.

Типичный портрет студента, который не использует электронные информационные ресурсы ФБ БГУ

Студент 4 курса обучения на факультетах естественных и точных наук, который знает об ЭИР, предоставляемых ФБ БГУ, но не использует их в своей работе по причине отсутствия потребности. В качестве основного источника информации он используют поисковую систему Google.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ

О. Г. Ксенда

Преподавание как процесс отличается сложностью и многогранностью. Здесь все имеет значение: и образовательное учреждение, в котором оно проводится, и читаемая дисциплина, и характеристики аудитории. На наш взгляд, наиболее значимым фактором в современных условиях можно назвать личностные и профессиональные характеристики преподавателя. Именно он имеет возможность учесть все прочие аспекты и построить образовательный процесс наиболее оптимальным и результативным образом.

Постоянное общение со студенческой аудиторией и обсуждение процесса преподавания в рамках курса «Методика преподавания психологии» дают нам множество фактического материала, который можно обобщить для понимания особенностей преподавания различных научных и практических дисциплин современным студентам.

Начнем с анализа особенностей аудитории.

Современная молодежь живет в мире доступной информации, свободы передвижения, деятельности, мышления. Это дает студентам возможность ознакомиться с любой как достаточно известной, так и уникальной информацией. Молодые люди могут обсудить мнение других об этой информации, используя социальные сети, уточнить источники, где ее можно получить. «Всемирная паутина» Интернет в этом плане значительно облегчила процесс преподавания. Но у каждой медали есть обратная сторона. Сильно упала ценность информации, так как различные ее виды можно получить в любой момент. Отсюда отпадает необходимость слушать преподавателя, конспектировать лекции. Это первый отличительный признак современных студентов: *отсутствие необходимости посещать занятия, слушать и вести записи.*

Другая характеристика, значимая для процесса преподавания, мотивированность аудитории. Этой проблеме посвящено огромное количество исследований (Н. А. Бакшаева [1], А. Г. Бугрименко [2], Б. М. Емалетдинов [3], В. К. Кочисов [4], Д. А. Меламед [5], М. В. Овчинников [6], Г. Е. Смирнова [7]). Все авторы анализируют значительные изменения в мотивации учебной деятельности студентов в последние десятилетия. Они отмечают резкое снижение мотивации учения в целом, преобладание внешней мотивации над внутренней, изменение иерархии мотивов с выделением в ведущие мотивов интереса и престижа. Анализ статей позволяет констатировать, что слушать и учить сподвигает студентов тот преподаватель, который рассказывает интересно и увлекательно. Следовательно, вторая характеристика современной студенческой аудитории: *ориентация на интерес в восприятии информации.*

Экономические условия создают необходимость поиска будущего рабочего места, соответственно, студент, еще находясь на стадии обучения, уже может искать работу. И по этой причине фильтрует получаемую информацию с точки зрения *полезности*. Будущему профессионалу необходимо знание, нужное для будущей практической деятельности. Отсюда встает вопрос о нацеленности аудитории на получение *практико-ориентированной информации.*

Описанные характеристики современных студентов требуют соответствующей перестройки процесса преподавания.

Как заинтересовать аудиторию? Для этого есть множество методических приемов, однако все они относятся к общедидактическим позициям активного обучения. Академические лекции всегда имеет смысл «разбавлять» обсуждениями, совместными со студентами размышлениями над сутью и проявлением изучаемых феноменов.

Хорошо активизируют учащихся задания соотнести знания с реальной жизнью, так как понимание изученного наступает тогда, когда студент соотносит абстрактную информацию, предложенную ему в виде понятий с реальным миром и его проявлениями.

Так, мы получили хороший опыт работы с аудиторией, предлагая найти иллюстративный материал для психологических феноменов:

1. из произведений художественной литературы (требовался отрывок, в котором описано поведение, размышления героев, соответствующие какой-либо психологической реальности);

2. из художественных фильмов (необходимо было найти видеофрагмент, в котором представлен заданный психологический феномен);

3. из народного фольклора или анекдотов.

Наибольший интерес вызвало задание найти видеофрагмент, хотя и задание соотнести психологические феномены с анекдотами оказалось тоже не менее занятным.

Студенты отметили неординарность, интерес и значимость таких заданий. Они обозначили возможность творческого подхода, необходимость владения теоретическим материалом для поиска («чтобы искать видеофрагмент для иллюстрации феномена, надо знать его главные отличительные характеристики»). Одновременно такие задания являются той базой, которую каждый учащийся может накопить для своей будущей деятельности. Так, художественную литературу, фильмы и анекдоты можно использовать психологу в будущей работе.

Описанными приемами мы попытались активизировать студентов, опираясь на такие особенности аудитории как «интерес» и «практическая ориентированность».

Посещение занятий и необходимость вести записи мы пытаемся соотнести с рейтинговой системой (дополнительный балл за посещаемость), подготовкой конспектов лекций в электронном варианте. Это дает возможность перевести академические лекции в разряд диалоговых. Возможность высказаться развивает у молодежи способность размышления над материалом, умение выслушивать другие мнения и соотносить их, способствует выработке собственной точки зрения.

1. Бакшаева, Н. А. Психология мотивации студентов / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. – М. : Логос, 2006. – 184 с.

2. Бугрименко, А. Г. Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза / А. Г. Бугрименко // Психологическая наука и образование. – 2006, № 4. – С. 51–60.

3. Емалетдинов, Б. М. Проблема мотивации учебной деятельности студентов / Б. М. Емалетдинов // Вестник Башкирского университета. – 2010. – Т. 15. – № 2. – С. 521–527.

4. Кочисов, В. К. Формирование мотивации обучения студентов в вузе / В. К. Кочисов // Психология человека в современном мире. Материалы Всеросс. юбилейн. науч. конф., посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г. – Т. 1. Комплексный и системный подходы в исследованиях психологии человека. Личность как субъект жизненного пути. – М. : Изд-во МГУ, 2009. – С. 275–276.

5. Меламед, Д. А. Социально-психологические особенности учебно-профессиональной мотивации студентов / Д. А. Меламед // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.psyedu.ru/journal/2011/2/2116.phtml>. – Дата доступа : 10.05.2012.

6. Овчинников, М. В. Структура и динамика мотивации учения студентов педагогического вуза. Автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. В. Овчинников. – М., 2008. – 24 с.

7. Смирнова, Г. Е. Развитие профессиональной мотивации студентов-психологов / Г. Е. Смирнова // Вестник МГТУ им. М. А. Шолохова. – Серия «Педагогика и психология». [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.mgtu-sh.ru/sites/default/files/smironova_2_2010.pdf. – Дата доступа : 05.05.2012.

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА НА ФАКУЛЬТЕТЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Н. В. Курилович

Уровень организации методической работы в высшей школе во многом определяет качество учебного процесса в целом. Полагаю, что с данным утверждением согласится большинство преподавателей и сотрудников вуза. Более того, это утверждение вполне может претендовать на статус аксиомы, которая, как известно, не нуждается в своём доказательстве.

Методическая работа в вузе включает в себя те мероприятия, целью которых является повышение эффективности и качества организации учебного процесса. Данный комплекс мероприятий осуществляется на всех уровнях: кафедральном, факультетском и общеуниверситетском. При этом ключевая роль в реализации этих мероприятий отводится профессорско-преподавательскому составу (ППС) всех факультетов вуза.

В своей профессиональной деятельности ППС вузов осуществляет, по крайней мере, три вида методической работы: учебно-методическую, научно-методическую и организационно-методическую. Данные виды работ планируются и в обязательном порядке учитываются в соответствующих разделах индивидуального плана работы преподавателей.

К учебно-методической работе относят все виды работ по подготовке ППС к учебным занятиям, включая разработку всей необходимой учебно-программной документации и т.д. Научно-методическая работа связана с участием в организации и проведении научно-методических конференций и семинаров; написанием и подготовкой к изданию учебников, учебно-методических комплексов по дисциплинам, учебных пособий, научных статей и докладов; редактированием учебников, учебных пособий и монографий; рецензированием учебников, учебных пособий, монографий, диссертаций, конкурсных студенческих работ и т.п. Организационно-методическая работа охватывает такие виды деятельности, как участие в работе методических советов и комиссий, в заседаниях кафедры, совета факультета и вуза, а также организацию стажировок, командировок методического плана и повышения квалификации ППС. Перечисленные виды методической работы в практической деятельности ППС глубочайшим образом взаимосвязаны и не могут быть очень строго разграничены.

В настоящее время на ФФСН в полном объёме осуществляются все виды методической работы. Хотелось бы особо отметить то огромное значение, которое имеют в данном контексте ежегодные научно-методические конференции, ставшие благодаря руководству факультета и лично профессору И.Л. Зеленковой доброй и замечательной традицией. Актуализация и репрезентация многих методических проблем на данных конференциях, несомненно, внесли свой особый вклад в дело совершенствования учебного процесса на ФФСН.

Вместе с тем, на мой взгляд, в организации методической работы на факультете существуют и некоторые проблемы. К числу основных проблем, пожалуй, можно отнести две. Первая проблема заключается в недостаточно высоком уровне методической культуры преподавателей факультета в целом. Порой складывается впечатление, что практически каждый преподаватель на факультете решает большинство встающих перед ним методических задач сугубо в индивидуальном порядке, образно говоря, каждый «варится в собственном соку». Можно столкнуться с элементарным незнанием преподавателями официальных документов, регламентирующих методическую работу в

вузе, своеобразной неопределенностью в отношении нормативной базы по данному вопросу. Причины такого положения дел могут быть дифференцированы в зависимости от разных показателей: например, стажа работы и опыта преподавателя, индивидуального «словаря» мотивов профессиональной деятельности конкретного педагога и др.

Вторая проблема в организации методической работы на факультете связана с ограничением комплекса методических услуг, призванных удовлетворять потребности ППС. Так, каждый педагог остаётся практически один на один с проблемой разработки компьютерных презентаций, которые были бы действительно интересны современной студенческой аудитории. Я полагаю, что было бы полезно и перспективно на регулярной основе проводить своеобразные мастер-классы по использованию мультимедийных технологий, составить электронный банк фотографий и иллюстраций, связанных с учебным процессом на ФФСН. Создание электронной базы методической литературы в помощь ППС факультета также может рассматриваться как одно из перспективных направлений научно-методической работы на факультете.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что образовательный потенциал, объём выполняемой нагрузки и качество профессиональной деятельности сотрудников и ППС факультета позволяют оптимистично надеяться на адекватное и своевременное решение всех проблем, связанных с методической работой.

О МЕТОДЕ И МЕТОДИЧНОСТИ: К ИСТОРИИ ПРОБЛЕМЫ В ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ ТРАДИЦИИ

И. И. Лещинская

Проблема метода являлась одной из фундаментальных проблем философской мысли Нового времени и характеризовала собой практически все наиболее значимые системы философии данного периода. Решение этой проблемы, по мнению европейских мыслителей, открывало необозримые перспективы для превращения познания из случайного и эзотерического процесса в планомерное и систематическое производство истинного знания. Метод как особая технология знаменовал собой радикальное усовершенствование ума и воплощал собой наиболее адекватный способ его бытия и функционирования. Методично организованный разум был обоснован мыслителями как важнейшее и необходимое условие его истинности, строгости и продуктивности.

Вместе с тем эта проблема имела не только гносеологическое значение, но и мощное социальное звучание, так как истинный метод – это одновременно путь великого преобразования общества и достижения всеобщего благоденствия. Это также способ нравственного обновления человека, средство разумного обуздания стихии чувственности, а, следовательно, путь обретения свободы. В силу этого можно с достаточно весомым основанием утверждать, что решение проблемы метода неразрывно связано с осуществлением в западноевропейской истории трех революций – *философской, политической и педагогической*. Эти революции составили основное содержание эпохи Просвещения, в послужной список вполне закономерно вошло еще одно событие европейской истории, имевшее также прямое отношение к проблеме метода, которое принято обозначать понятием «промышленная революция».

Смысл и назначение эпохи Просвещения – «внесение света разума», распространение, максимально возможного знания для максимально возможного множества индивидов. «Естественный свет» разума, освобожденный от тьмы предрассудков, с необходимостью должен быть приведен в действие каждым индивидом и

лишь тогда можно говорить, по словам И. Канта, о совершеннолетию человечества, обретшего «мужество пользоваться своим умом», что и явилось знаменем интеллектуальной революции. Известно, что интеллектуальная революция становится фактом истории не тогда, когда выработан новый способ мышления, а когда он становится достоянием широкой общественности. Новый способ мышления был обоснован философами XVII века, но публичным и всеобщим он становится благодаря неутомимой и разнообразной деятельности просветителей.

Идея необходимости познания и последующего освобождения разума от всевозможных предрассудков, сковывающих его и являющихся помехой ему в методичной и, следовательно, безошибочной деятельности, также является заслугой философов XVII века. Конкретную реализацию она получила в теории идолов Ф. Бэкона, в принципе радикального сомнения Р. Декарта, в концепте *tabula rasa* Д. Локка. В эпоху Просвещения борьба с «идолами» переносится в практическую плоскость и получает форму критики социальных «идолов» и отстаивания естественного права индивида на свободу. Критическая работа разума нашла свое логическое завершение в особой форме социальной практики – политической революции, когда «на смену оружию критики пришла критика оружием». Наиболее ярким примером тому явилась неразрывная связь французского Просвещения и Великой французской революции.

Еще одним из фундаментальных принципов теории метода явилась идея о равенстве познавательной способности, лаконично артикулированная Р. Декартом в тезисе о том, что «от природы у всех людей она одинакова». Это своего рода проекция в сферу познания новоевропейской идеи равенства, ее гносеологическая ипостась. Благодаря этой идее, суть проблемы достижения истинного знания усматривается не в исключительном характере познавательной способности избранных, а в правильном и, следовательно, продуктивном ее использовании всяким, вступившим на стезю познания. Эта идея в эпоху Просвещения получила не только дальнейшее и всестороннее развитие в теоретической форме, но и нашла свое воплощение в практике, и прежде всего в сфере образования. Можно утверждать, что методологические принципы XVII века выступили в качестве теоретического обоснования *педагогической революции* XVIII века, а их проекция на область пайдеи явилась одной из значимых ее предпосылок. Идея изначального (природного) равенства способностей с неизбежностью предполагала идею равного права на знание, а, следовательно, и на образование. Неслучайно, одной из основополагающих характеристик эпохи Просвещения является так называемый *панэдукационизм*, то есть идея универсализации образования, обоснование его в качестве первейшего и важнейшего условия разрешения всех социальных проблем, достижения царства разума и справедливости, что затем привело к закреплению необходимости образования не только как гражданской добродетели, но и гражданской обязанности.

Эпоха Просвещения – это время становления образовательных технологий, без которых немыслимо приобщение широких масс к достижениям разума. Но Просвещение придало не только массовый характер образованию, но и сделала его по преимуществу светским, институализированным и научно ориентированным по своему содержанию и по своей форме. Проблема научно ориентированной формы образования – это проблема поиска средств и способов получения гарантированного результата образовательной деятельности. Просветители отчетливо понимали, что метод необходим не только в процессе производства знаний, но и в процессе их освоения. Поэтому выработанные в европейском философском сознании методологические принципы используются в качестве теоретических оснований для методических поисков. Методичность в сфере

образования обосновывается как важнейший принцип деятельности, направленной на преобразовании человеческой природы посредством овладения индивидом определенной сферы практического или теоретического знания. Будучи производными от новоевропейской теории метода, образовательные методики эпохи Просвещения с необходимостью включают все его характеристики. Методичность трактуется как свободный от излишеств и ошибок, соответствующий «естественной природе» человека, способ достижения педагогической цели. Для него свойственна универсальность, простота и технологичность, что придает образованию черты производственного процесса. Ему также свойственна высокая степень эффективности, поскольку этот путь освещен знанием не только человеческой природы, но и знанием принципов деятельности по ее преобразованию. Этими принципами выступают законы функционирования самого разума, открытые и проинтерпретированные философами XVII века в качестве основных правил метода.

Таким образом, становление и развитие методики как науки о закономерностях организации массового образовательного процесса, демонстрирует стремление деятелей эпохи Просвещения поставить этот процесс на научную основу и обеспечить его управляемость и практическую ориентированность. Это позволяет рассматривать их в качестве достойных наследников новоевропейского учения о методе.

О «ПОЛЬЗЕ И ВРЕДЕ» КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ

И. М. Наливайко

Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать?

В последнее время мы наблюдаем не только активное вторжение компьютерных и мульти-медийных технологий в учебный процесс, но и своеобразную «одержимость» этими технологиями, доходящую порой до требований тотальной компьютеризации и визуализации всего учебного материала. Оставив в стороне болезненную тему слабой технической оснащенности многих учреждений высшего образования, не позволяющей реализовать эти интенции в полном объеме, зададимся вопросом об их социокультурной подоплеке и познавательном потенциале.

Вынесенная в эпиграф пословица не случайно поставлена под вопрос, так как в традиции европейской системы образования достаточно давно сложился приоритет вербальных форм научения и передачи информации. Эта ситуация вполне логично вписывалась в модель так называемой «риторической культуры» Запада. Что стоит за этой моделью?

Прежде всего, стоит вспомнить о том, что знание непреодолимо двойственно по своей природе, так как сплетено из визуальных и вербальных компонент, включает в себя видение и говорение. В конечном счете, вся история человеческого познания сводится к спору между «оком» и «устаами»: как сказать то, что мы видим, как выражено то, что явлено? Уже античность фиксирует эту двойственность человеческих отношений с миром сущего, вводя различие между эйдосом и логосом. XX век вновь вспоминает об этой оппозиции как возможности преодоления рефлексивной модели познания и расширения границ понимания человеческой субъективности. Блестящей иллюстрацией этого познавательного дуализма является известная сентенция П. А. Флоренского: «То, что созерцается глазом, оценивается как данное ему, как откровение, как открываемое. Это воистину явление, ибо φαινόμενον есть именно являемое глазу – зримое... Напротив, воспринимаемое слухом – по преимуществу *субъективно*... Посему восприятие света в

основе всегда пассивно... Но восприятие звука в основе всегда активно, хотя бы не мы, но **нам** говорилось... зримое всегда чисто, ... поскольку в нем не участвует наша самость... Звук, нами посылаемый, как и вообще звук, – обнаружение самости, самость бытия, страстен...». То есть, в спор между видимым и говоримым оказывается замешана воля, и разрешается он в ту или иную пользу в зависимости от конкретных культурных вариантов осуществления и осмысления человеческой самости. По мере нарастания индивидуализирующих тенденций в культуре повышается статус слова, знания-говорения и, наоборот, снижение притязаний субъекта вводит в свои права мир видимого. Исторические варианты этого диалога весьма разнообразны, но, вероятно, можно констатировать, что ведущей тенденцией было смещение акцентов в сторону слова.

Античность жила эйдетикой и мир видимого, мир пластики, явленной предметности диктовал свои законы миру слова. Неспроста М. Хайдеггер подчеркивает, что «грамматика греческого языка выростала из онтологии наличного». Слово как отклик самости на мир сущего (или «зов бытия») было сущностно зависимо от образа даже в том, что пыталось подражать законченной форме и экспрессивной силе видимого. Само слово «теория» «означало для грека, собственно говоря, «созерцание», почти «глядение», бездеятельное и бескорыстное всматривание в черты телесных и бестелесных эйдосов, т.е. «умо-зрение» в самом буквальном смысле слова». Но с течением времени приоритеты меняются. По мере ускорения движения индивидуации слово начинает замещать собой образ, говоримое вытесняет видимое, высказывания заслоняют феномены. И появляется то, что русский феноменолог Г. Шпет считал противоречием по определению, – «поэтические образы» и «живописная поэзия»; рождается культура, где поговорка: «Лучше сто раз увидеть...» теряет свою истинность, культура, где все опосредуется нарратией, то есть риторическая культура. Эта культура создает и культивирует слово как готовую форму миропонимания, как некий конденсат смысла, опосредующий наши контакты с миром сущего. Поскольку слово, прежде всего, является репрезентантом воли, мы можем утверждать, что приоритет слова означает некое самоутверждение, победу волевого начала. Культ слова в процедуре научения означает особый статус учителя – носителя индивидуальной воли, особый статус личности в процессе образования.

Что же таит в себе современное стремление к визуализации образовательного процесса? Должен ли визуальный ряд электронных презентаций «вытеснить» звучание индивидуального волевого начала, «голоса» преподавателя, или они стремятся к установлению некоего паритета, баланса?

Прежде всего, следует отметить, что упомянутая выше визуализация является общей отличительной особенностью современной культуры и не ограничивается только сферой образования. Это вполне закономерно не только в силу интенсивного развития компьютерных технологий, но и вследствие переходного этапа культурного развития, который мы в данный момент переживаем. Каждая переходная эпоха отличается приматом визуального над вербальным, создавая ситуацию, когда человеческая воля как бы снижает свои притязания, «вглядываясь» в стремительно меняющийся мир.

С другой стороны, бурное внедрение визуальных образов в обучающие процедуры кардинально меняет сам процесс образования. Как выглядит эта ситуация для различных участников этого процесса? Для выяснения этого вопроса я обратилась не только к мнению преподавателей, но и студентов, проведя анонимный опрос среди студентов 4 курса дневного отделения ФФСН. Ответы впечатлили своим единодушием в оценке, как достоинств, так и недостатков внедрения электронных презентаций в учебный процесс. Суммируя ответы студентов, я смогла выделить следующие «плюсы» и «минусы»:

Плюсы:

- «удобная и информативная форма подачи материала, позволяющая комбинировать текстовую информацию с визуальными иллюстрациями»;
- «презентация активизирует студентов, используя разные каналы восприятия»;
- «акцентирует внимание на основных моментах лекции»;
- «наглядность материала, возможность использования фото и видео»

Минусы:

- «значительным недостатком использования презентаций в гуманитарных дисциплинах является то, что не всякий материал легко поддается схематизации»
- «не артикулированное в тексте презентации как бы «вымывается» из памяти, а предложенные схемы могут быть слишком редукционистскими и ограниченными»;
- «презентация отвлекает от материала лекции, рассеивает внимание», «материал, который читает преподаватель, проходит мимо»;
- «не все аудитории подготовлены к использованию проектора, а расписание не редактируется в соответствии с потребностями курса»

Поражает также почти зеркальное совпадение мнения студентов со мнением многих преподавателей-гуманитариев. Действительно, облегчая процесс восприятия учебного материала путем его визуализации, мы не можем не понимать, что порой платим за это слишком большую цену. Визуализация предполагает схематизацию, иначе образ будет размыт, не четок, а схематизация действительно очень часто граничит с редукционизмом, опасным упрощением. С одной стороны, подготовка презентации помогает самому преподавателю лучше структурировать учебный материал, продумать и обнажить логические связи, с другой – она же может превратить лекцию в бездушную отвлеченную схему, где теряются последние остатки человеческого голоса, т. е. личности самого преподавателя. Эта ситуация прямо ведет к замене аудиторных форм обучения дистанцированными, т.к. физическое присутствие преподавателя в аудитории вроде бы уже и не требуется. Более того, здесь действительно возникает непреодолимый для студента соблазн абстрагироваться от вербального объяснения лектора и свести конспект к воспроизводству презентации, а лучше просто «скачать» ее на свой компьютер. В пределе из процесса научения элиминируется не только личность преподавателя, но и личность студента, т. к. восприятие и конспектирование лекции – тоже индивидуальный творческий процесс. И винить в этом некого, поскольку такова природа самого визуального. По словам выдающегося русского теоретика культуры А. В. Михайлова, «образ идет на зрителя», он обладает собственной активностью, своеобразной экспансией, подавляющей волю смотрящего.

В силу этого безудержный процесс визуализации образования выглядит не столь оптимистично, как это может показаться на первый взгляд. Вытеснение слова образом (даже если это визуализированное слово) может привести к радикальной перестройке не только системы образования, но и целой культурной традиции, основанной на приоритете личностного начала.

МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

А. Т. Павлова, А. И. Свиб

В условиях трансформации общества свою новую миссию высшее образование может выполнить лишь в случае коренной перестройки. От объясняющего образования, как это было в традиционной системе, следует перейти к творческим альтернативам развивающих образовательных стратегий.

Произведем общий обзор новых методологических стратегий, с учетом активизации творческого потенциала студентов. Современные образовательные технологии строятся на сочетании активных форм обучения: лекций-бесед, деловых игр, дидактических тренингов и практикумов, с самостоятельным освоением студентами материала. В задачи преподавателя входит руководство самообразованием студента. Педагог помогает студенту ориентироваться в литературе, в решении сложных проблем. Большую роль в развитии творческих способностей у студентов играют семинарские занятия. Существуют два способа конструирования семинарского занятия: традиционный и инновационный.

Традиционный подход представляет преподавателя как активное звено, а студента – как пассивное. Такое семинарское занятие имеет свои плюсы, это, прежде всего доскональная проработанность изучаемого материала. Однако на сегодняшний день его использование не имеет масштабного эффекта, так как студент не уверен в востребованности собственных знаний, их конкурентоспособности. Студенту на семинарских занятиях по философии необходимо помочь выработать собственное аналитическое и критическое восприятие общества, социальных связей и процессов функционирования социальных институтов.

Обозначилась тенденция увеличения дистанции между инновационными образовательными проектами, недостатка в которых нет, и возможностями их реализации в образовательной действительности. Студента следует не запугивать и загружать, а заинтересовать путем разрешения той или иной проблемы, направить на поиск новых способов действий. Исследовательский метод предполагает построение обучения наподобие процесса научного исследования в упрощенной доступной студентам форме. Прежде всего, необходимо четко определить цель занятия, выявить ядро проблемы, подлежащее исследованию. На основе этого выдвигается несколько противоположных гипотез. Важная особенность исследовательского метода состоит в том, что в процессе решения одних проблем постоянно возникают новые. Исследовательский метод в обучении лишь в какой-то мере имитирует процесс научного исследования. Во-первых, учебные проблемы не являются для науки новыми, но они новы для студентов. Путем исследовательского метода студенты подводятся к самостоятельному открытию того, что в науке уже давно известно. Учебное исследование ведется студентами под руководством преподавателя, эта помощь должна быть такой, чтобы студенты считали, что они самостоятельно достигли цели. Бесспорно, требования к преподавателю, как профессионалу резко возрастают, увеличивается объем его подготовительной работы, но потраченные усилия оправдывают себя. Семинар, проведенный на основе инновационного подхода, усиливает диалоговое начало в воспитательном процессе. Возникает вопрос: как этого добиться? Прежде всего, следует обратить внимание на подготовительный этап – разработку плана проведения семинарского занятия. Время проведения занятия делится на три этапа: первый – подготовительный, второй – формулировка проблемной ситуации, ее решение, третий – заключительный. На подготовительном этапе преподаватель объясняет группе цели и задачи семинарского занятия, характеризует проблему, а студенты с помощью разнообразной техники коммуникативных игр включаются в процесс обучения. На этом этапе решения проблемы допускается использование различных методов подачи

информации: сообщения, доклады, рефераты. Главное условие – студенты, раскрывая проблему, должны четко осознавать многоплановость ее разрешения. Задача преподавателя – предотвратить скатывание студенческой аудитории к пустословию. Преподаватель должен умело направлять участников дискуссии, лаконично, и аргументировано доказывать свою точку зрения. Существует несколько способов вовлечения всех членов аудитории в активную работу. Наиболее продуктивен метод контрастирующих вопросов, предполагающий альтернативные решения. Преподаватель предлагает различные варианты решения проблемы. Можно заранее подготовить два-три небольших доклада с противоположными взглядами на одну и ту же проблему. И совсем не обязательно стремиться выработать единое мнение. Важно, чтобы доказательства избранной точки зрения были вескими, аргументированными. Во-первых, проявит себя группа докладчиков, которая, проштудировав дополнительную литературу, презентует аудитории собственную аргументированную систему доказательств; во-вторых, большинство студентов, дав оценку услышанному материалу, примет участие в дискуссии; в-третьих, будет принято единое мнение группы и показан механизм его достижения, технология согласования; в – четвертых, учебная аудитория самостоятельно найдет правильное решение. Однако, не всякая проблемная ситуация порождает процесс мышления. Он не возникает, когда поиск путей разрешения проблемной ситуации непосилен для студентов на данном этапе обучения в связи с их неподготовленностью к необходимой деятельности. Не следует включать в учебный процесс слишком сложные задачи. Несмотря на явные достоинства, обучение не может строиться целиком как проблемное. Для этого бы потребовалось много времени. Обычно на семинарское занятие выносятся одна-две проблемные ситуации. Третий этап исследовательского метода семинарского занятия – подведение итогов. Преподавателю важно оценить вклад каждого студента в проведенную дискуссию, иногда даже небольшие замечания студентов бывают очень важными и ценными. Считаю, что лучше переоценить вклад того или иного студента в работу, чем недооценить его. Важно, чтобы студент испытал радость открытия, поверил в свои силы, тогда он смело идет на поиск решения новых задач.

Одним из приоритетных направлений развития системы современного образования в вузах является всестороннее использование информационных технологий. Существенный недостаток обычной информационной лекции – непрерывность изложения материала, отсутствие обратной связи. Сейчас, когда главной задачей становится не преподнесение знаний в готовом виде, а формирование у студентов умения мыслить, такого рода лекции уходят в прошлое. Важно видеть в студенте собеседника, развивать в нем стремление работать самостоятельно. Студенты должны не только слушать и воспринимать готовые выводы, но и размышлять, искать нестандартные решения. Такое отношение к информации обеспечивается не только активной ролью преподавателя на лекции, но и коллективной мыслительной деятельностью студентов. Рассмотрим такой вид интерактивных технологий как создание презентаций в программе Power Point . С одной стороны, презентация позволяет решить проблему наглядности, предоставляет возможность с большей эффективностью развивать образное мышление, способствовать лучшему запоминанию информации. С другой стороны, зачастую философские темы требуют высокого уровня абстрагирования, не поддаются адекватному иллюстрированию, в связи с чем иллюстрации могут, наоборот, негативно сказаться на качестве лекций. Нужно тщательно отбирать темы, которые возможно изложить с помощью презентаций, а какие – нет.

Внедрение в учебный процесс новых технологий развивающего образования позволяет воспитывать философски мыслящих, творческих личностей, востребованных на современном рынке труда.

ОСНОВНЫЕ ИТОГИ РАБОТЫ ФФСН В 2011-2012 ГГ. И ЗАДАЧИ НА ПЕРСПЕКТИВУ

А. В. Рубанов

Численность студентов факультета в течение последних двух лет стабилизировалась и составила на 1.09.2012 г. 1438 чел. (в 2005–2006 уч.г. было 1004 чел., 2010–2011 уч. г. – 1461 чел.). В настоящее время 402 чел. (28,0%) учится на бюджетной форме обучения и 1036 чел. (78,0%) – на платной. Продолжается рост удельного веса платных студентов (69% в 2010–2011 уч. г. и 72% в 2012–2013 уч. г.). Постепенно увеличивается число обучающихся иностранных граждан (25 чел. в 2010–2011 уч. г.; 42 чел. в 2011–2012 уч. г.; 53 чел. в 2012–2013 уч. г.). Наблюдается определенная динамика абсолютной успеваемости студентов. Как видно из таблицы 1, в 2010–2011 уч. г. успеваемость несколько снизилась, но в 2011–2012 уч. г. она повысилась. Успеваемость студентов бюджетной сферы продолжает сохраняться на весьма высоком уровне, хотя и имеет тенденцию к некоторому снижению: 93,0% в 2009–2010 уч. г., 91,3% в 2010–2011 уч. г., 90,6% в 2011–2012 уч. г.

Таблица 1

Абсолютная успеваемость студентов

	2009/10 уч. год Зимняя сессия (%)	2009/10 уч. год Летняя сессия (%)	2010/11 уч. год Зимняя сессия (%)	2010/11 у ч. год Летняя сессия (%)	2011/12 уч. год Зимняя сессия (%)	2011/12 уч. год Летняя сессия (%)
Бюджет	91,3	93,0	91,5	88,2	91,3	90,6
Платное	70,1	72,6	66,7	60,9	71,6	70,5
Всего	78,1	79,7	75,4	70,1	78,4	77,5

В 2011–2012 гг. произошли определенные изменения в структуре факультета. В соответствии с запросами рынка направление специальности «информация и коммуникация» преобразовано в специальность «социальные коммуникации». В 2012 г. на нее осуществлен первый набор студентов. Проходной балл на бюджетную форму обучения составил 365. Востребовано у абитуриентов другое новое направление подготовки кадров – второе высшее образование по специальности «психология». В 2012 г. на 30 мест было подано 44 заявления. Проведен первый набор в практико-ориентированную магистратуру «Философия и социальная антропология». В целях повышения практической ориентации обучения в 2012 г. созданы 2 филиала кафедр: кафедры философии и методологии науки на базе Института философии НАН Беларуси и кафедры социальной коммуникации на базе Международного агентства социальных и маркетинговых исследований «МАСМИ-БИ».

На постоянной основе на факультете работает 105 преподавателей. Среди них доля докторов наук составляет 13,3%, а кандидатов наук – 58,1%.

Средний возраст профессорско-преподавательского состава составляет 47 лет; 2 года тому назад он был 46 лет. 96 преподавателей работает на факультете по совместительству.

Для научно-методического обеспечения учебного процесса широко используется сайт факультета www.ffsn.bsu.by, который занимает 7 позицию среди сайтов факультетов. В электронной библиотеке БГУ размещено более 840 научных публикаций. В факультетской электронной библиотеке размещено 23 УМК, 16 конспектов лекций и порядка 100 разного рода учебно-методических материалов. Остальные документы – списки вопросов к экзамену и зачету, темы рефератов, планы семинарских занятий и др. размещены на страницах кафедр.

В целом за 2011–2012 гг. профессорско-преподавательским составом, аспирантами и соискателями ФФСН защищены 1 докторская и 19 кандидатских диссертаций. Вместе с тем, численность аспирантов за последние годы плавно сокращается: с 55 в 2006 г. до 35 в 2012 г. (46 – в 2009, 42 – в 2010, 37 – в 2011 гг.). В обновленных условиях приема в аспирантуру на факультете начало более активно развиваться соискательство.

Существенное внимание уделяется научно-исследовательской работе. В 2012 г. факультет выполнял 14 научных проектов. 6 – в рамках Государственной программы научных исследований «История, культура, общество, государство», 1 – в рамках Национальной программы демографической безопасности Республики Беларусь на 2011–2015 гг., 4 – по госбюджетным договорам с БРФФИ, 1 – в рамках сотрудничества с Гродненским государственным университетом и 2 – в рамках международного сотрудничества.

Основными формами организации и проведения научно-исследовательской работы студентов является участие в ежегодных университетских научных конференциях, международных, республиканских и межвузовских научно-практических конференциях, в конкурсах научных работ, а также работа в студенческих научно-исследовательских лабораториях и исследовательских группах, в исследовательских грантах и проектах. Из 8 факультетов БГУ гуманитарного профиля ФФСН находится на 5-ом месте по привлечению студентов к научно-исследовательской деятельности (19,7%) и на 4-ом по привлечению преподавателей и научных сотрудников к руководству НИРС (43,0%). В мае 2012 г. команда с участием 2-х студентов факультета (из 4-х ее участников) победила в одном из крупнейших международных бизнес-соревнований Peak Time 2012, который с 1999 г. организуется Стокгольмской школой экономики.

Приоритетными направлениями в дальнейшем развитии факультета, на наш взгляд, являются следующие:

- совершенствование организации всех форм учебной, научно-методической и научной работы на основе требований СТБ ISO 9001 и стандартов СМК БГУ;
- расширение разнообразия форм и повышение эффективности профориентационной работы (школы юных, олимпиады и др.);
- разработка образовательных стандартов и типовых учебных планов третьего поколения по профильным для факультета специальностям;
- обновление научно-методического обеспечения образовательного процесса, создание и размещение в электронной библиотеке БГУ учебных материалов;
- подготовка учебных изданий, рекомендованных к использованию Министерством образования и учебно-методическим объединением в области гуманитарных наук;
- расширение числа базовых организаций для проведения практик, выполнения дипломных работ и распределения студентов;
- дальнейшее открытие специальностей образовательной программы второй ступени высшего образования с углубленной подготовкой специалистов (практико-ориентированных магистратур);
- дальнейшая ориентация тематики курсовых, дипломных работ, магистерских диссертаций с учетом практической направленности подготовки специалистов;
- дальнейшее повышение эффективности работы магистратуры, аспирантуры и докторантуры, привлечение для работы на факультете талантливой молодежи;
- повышение интенсивности и расширение форм международного научного сотрудничества с привлечением финансирования со стороны других учебных заведений, организаций и фондов;
- развитие студенческого самоуправления;
- укрепление материально-технической базы факультета.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ В НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

К. А. Сахнюк

Научно-методическая работа является составной частью учебного процесса и одним из основных видов деятельности руководящих и педагогических работников любого вуза. В Беларуси информатизация учебного процесса как средство совершенствования образовательной системы и развития общества в целом развивается относительно давно. Само понятие информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) надо понимать как «совокупность методов, устройств и процессов, используемых для сбора, обработки и распространения информации и использования их в научно-познавательной сфере» [1, с. 113].

В современном мире сложно представить себе человека, который обходится без техники. Мы порой и шагу не можем ступить без каких-либо коммуникативных устройств, гаджетов. Комплексное обеспечение учебного процесса компьютерными устройствами сегодня является не вопросом моды, а острой необходимостью [2, р. 3].

Для того, чтобы успешно применять ИКТ в научно-методической работе, преподаватель должен быть хорошо осведомлён о различных видах информационно-коммуникационных технологий, уметь пользоваться ими и применять их в своей работе. Необходимыми умениями преподавателя вуза являются: умение находить нужную научно-методическую и учебно-методическую информацию в сети Интернет, публиковать результаты научно-методической и учебно-методической работы на сайтах педагогической направленности, в электронных журналах, электронных конференциях (для проведения которых требуется меньше расходов, чем для созыва международной конференции).

В последнее время в учебном процессе стали применяться планшеты и электронные доски (например, в российских вузах), которые позволяют выстроить материалы опорных конспектов в виде структурно-логических схем и таблиц, а также применять элементы форматирования текста и оперативно изменять его после создания, чего нельзя сделать, если текст оформлен в письменном виде. С постепенным внедрением таких новых технологий возрастёт и качество представления информации.

Представление информации в структурной форме с использованием компьютера имеет ряд преимуществ по сравнению с текстовым изложением учебного материала на бумаге. При линейном построении текстовой информации в бумажно-письменном виде часто бывает сложно определить структуру изучаемого явления. Это затруднение в значительной мере преодолевается при замене сплошного текста лекции на бумаге оформлением её в виде таблиц, а лучше – схем или презентаций в электронном виде [3].

Преобразование учебного материала это особый приём, который активизирует мышление студента. Такой подход к преподаванию помогает лектору ещё более чётко изложить материал по учебной дисциплине, в свою очередь, схематическая интерпретация представляемого материала формирует целостную картину учебного текста у студента, а использование ИКТ – повышает готовность студентов к восприятию материала.

Использование ИКТ в методической работе может облегчить работу и самого преподавателя: во время занятия не придётся непрерывно «рассказывать» лекцию – достаточно будет подготовить презентацию, доступную для понимания студента, и в ходе демонстрации презентации дополнять слайды данного «электронного конспекта» вводными комментариями, примерами либо чередовать элементы традиционной лекции и презентации.

Ещё одной положительной стороной использования новых технологий в преподавании является отход от «меловой эпохи»: преподавателю больше не надо

постоянно находиться у доски, записывая формулы и определения, и даже можно перемещаться по аудитории. Также в любом образовательном учреждении преподаватель, который может использовать на занятиях мультимедийный проектор, электронную доску и компьютер с выходом в Интернет, обладает качественным преимуществом перед своими коллегами, работающими по классической методике обучения.

Качественные преимущества заключаются в том, что что-то новое для студента (в том числе и такой нестандартный способ обучения) будут его привлекать, появится тяга к учёбе, он будет приходить на лекции не по принуждению, а сам того желая, т.к., живя в информационном обществе и применяя различную компьютеризированную технику в повседневной жизни, студент будет заинтересован больше находиться именно на «компьютерных», чем на «классических» лекциях.

Важно уметь использовать в преподавании все доступные ресурсы и средства, которые предоставляет Интернет. Знание основ работы с ИКТ, видение широких образовательных возможностей и перспектив развития сети Интернет и телекоммуникаций (e-mail, web-форумов, электронных конференций и др.), использование материалов образовательных сайтов, различных подходов к построению мультимедийных обучающих программ – всё это позволяет качественно улучшить навыки работы как преподавателя, так и современного студента, будущая работа которого, несомненно, потребует умения не только обращаться с ИКТ, но и уметь эффективно их использовать [2].

Использование электронных продуктов, а именно планшетов, электронных досок, нетбуков, мультимедийных проекторов, позволяет представить учебный материал как систему образов, включаемых в себя структурированную информацию, которая расположена в алгоритмическом порядке, задействовать различные каналы восприятия и заложить информацию в долговременную память студентов. Как указывает А. И. Яковлев, новые информационные образовательные технологии на основе компьютерных средств позволяют повысить эффективность занятий на 20-30 % [4].

Поэтому высшее образование должно стать социальным институтом, который позволял бы студентам полноценно использовать преимущества информационного общества в обучении через использование ИКТ, что помогло бы обеспечить современный уровень и системный характер обучения с учетом новых профессиональных запросов и особенностей восприятия информации студентами.

1. Кручинина, Г. А. Методическая работа преподавателя в условиях использования новых информационных технологий обучения / Г. А. Кручинина // Проблемы теории и практики в подготовке современного специалиста. Межвузовский сборник научных трудов. – Н. Новгород: Изд-во НГЛУ, 2003. – С. 126.

2. Nwosu, O. ICT in Education: A catalyst for effective use of information / O. Nwosu, E.F. Ogbomo // PNLA Quarterly [Electronic resource]. - 2011. - Mode of access: <http://unllib.unl.edu/LPP/PNLA%20Quarterly/nwosu-ogbomo75-4.pdf>. - Date of access: 01.12.2012.

3. Айсмонтас, Б. Б. О комплексном научно-методическом обеспечении учебной дисциплины [Электронный ресурс]. - 2002. - Режим доступа : <http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/9587.php>. - Дата доступа: 01.12.2012.

4. Яковлев, А. И. Информационно-коммуникационные технологии в образовании / А. И. Яковлев [Электронный ресурс]. - 2001.-Режим доступа : <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/bce6d4452de1cad0c3256c4d005253d0>. - Дата доступа: 01.12.2012.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Ю. С. Смирнова

Самостоятельная работа студентов является неизменной составляющей профессиональной подготовки специалиста в любой области. Задачи повышения ее качества требуют соблюдения ряда требований к разработке учебно-методического обеспечения этого процесса [1]. Не претендуя на всесторонний анализ заявленной проблемы в данной короткой статье, остановимся на некоторых моментах, которые продемонстрировали свою значимость в нашей работе в рамках преподавания курсов «Социальная психология» и «Конфликтология», включенных в учебный план специальности 1-23 01 04 «Психология».

Самостоятельная работа студентов будет эффективной при условии наличия у студентов достаточного для ее выполнения уровня мотивации. Проблема мотивации была объектом всестороннего рассмотрения на научно-методической конференции ФФСН в 2012 году [2]. Здесь отметим, что зачастую приходится сталкиваться с внешней мотивацией самостоятельной работы студентов, которая снижает уровень внутренней. Следует признать, что далеко не всегда студенты понимают, какое отношение выполнение того или иного задания имеет к повышению уровня их профессиональной компетентности. Задание выполняется ради отметки. Вместе с тем, осознание студентами значимости самостоятельной работы для профессионального роста является важным требованием к ее организации [1, с. 34]. Об актуальности проблемы мотивации при организации самостоятельной работы студентов косвенным образом свидетельствует отсутствие интереса части студентов к обратной связи по итогам контрольных мероприятий. Сделаем небольшое отступление и приведем для примера поразивший нас в этом году живой интерес студентов, принимавших участие в олимпиаде по психологии «ПсиОлимп», к получению обратной связи по итогам ее первого этапа. Простых оценок за выполненные задания оказалось недостаточно, возникли вопросы о допущенных ошибках, о возможных вариантах анализа кейсов и т.д. Проводимая Олимпиада может рассматриваться как одна из форм организации самостоятельной работы студентов в рамках их профессиональной подготовки, которая может составить достойную альтернативу и дополнение формам, реализуемым в рамках различных учебных дисциплин. Методическое обеспечение Олимпиады по психологии может стать предметом отдельного рассмотрения.

Возвращаясь к отсутствию интереса ряда студентов к содержательной обратной связи, отметим еще одну проблему, с которой нам довелось столкнуться. Число студентов на отделении психологии за последние несколько лет значительно выросло. Подача обратной связи в тех формах, которые были реализуемы ранее, в настоящий момент времени представляет собой не всегда решаемую задачу в силу огромного объема необходимой для ее реализации работы. Это требует пересмотра и содержания заданий, и форм отчетности, и форм предоставления обратной связи. Так, используя для организации самостоятельной работы студентов в рамках преподаваемых дисциплин творческие задания (например, учебное исследование), мы отказались от обязательного участия всех студентов в их выполнении. Возможность выбирать, заниматься исследовательским проектом или нет, снижает нагрузку по организации обратной связи и вносит некоторый вклад в решение проблемы мотивации, хотя формальное отношение студентов к работе при этом тоже не исключается. Здесь мы подходим к важности соблюдения еще одного требования к учебно-методическому обеспечению самостоятельной работы студентов – реализация дифференцированного подхода при разработке заданий с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Следует констатировать, что разбежка в уровне мотивации и подготовки студентов весьма велика. Это необходимо иметь в виду. Задания для самостоятельной работы должны быть достаточно разнообразны по уровню

сложности, форме и содержанию, а также предоставлять студенту возможность выбора способа их выполнения, соответствующего его индивидуальным особенностям. Это, по возможности, позволит реализовать себя разным категориям студентов и определить перспективы профессионального роста.

У этой медали есть обратная сторона. Предоставляя студентам некоторую свободу выбора, преподаватель ставит перед ними сложную задачу, требующую определенного уровня самоорганизации. Поясним, о чем идет речь. Не раз приходилось сталкиваться с тем, что первоначальный энтузиазм, с которым студенты приступают к выполнению заданий, сменяется формальным отношением к ним, что сказывается, в конечном счете, на качестве подготовки по предмету. Отчасти, на наш взгляд, причина этого кроется в высоком уровне загруженности студентов. Особенно это справедливо для тех, кто «хочет и может учиться». Стремясь успеть везде и реализовать себя в разных видах учебной и внеучебной активности, студенты не всегда адекватно оценивают свои реальные возможности. Количество, как известно, не означает качество. Таким образом, важным представляется корректное определение преподавателем объема заданий для самостоятельной работы, а также временных интервалов для ее выполнения и контроля.

Ранее уже отмечалось, что уровень сложности задания должен соответствовать уровню подготовки студента. Эти же требования должны предъявляться и к уровню сложности учебного материала, выносимого на самостоятельное изучение. Она не должна быть высокой. Содержание материала должно соответствовать уже усвоенной ранее информации, а также высвечивать связь с уже имеющимися у студентов знаниями. Помочь в этом могут разделы учебных пособий (при наличии последних), которые содержат не только текст, освещающий соответствующие вопросы темы, но и вопросы для самоконтроля, темы для размышлений и другие задания, а также отдельные списки основной и дополнительной литературы по каждой теме.

Среди заданий для самостоятельной работы студентов следует обязательно приводить и такие, которые отражают возможности практического применения полученных знаний, умений и навыков. Это особенно значимо для психологических дисциплин, поскольку психология – это не только область научного знания, но и область практической деятельности. В этом случае огромным потенциалом обладают задания по решению учебных задач, анализу конкретных ситуаций, психологические кейсы. Отметим, что развивающий потенциал различных форм и методов организации самостоятельной работы студентов, различных видов учебных заданий может и должен стать предметом отдельного обсуждения.

Современные требования подготовки выпускников обуславливают необходимость учета растущего объема полезной и доступной профессиональной информации, формирования готовности к решению новых и нестандартных задач профессиональной деятельности. Неоспоримым является признание существенной роли в этом деле самостоятельной работы студентов. Разработка ее учебно-методического обеспечения должна осуществляться таким образом, чтобы стимулировать понимание студентами важности самостоятельной работы для их профессионального роста, а также способствовать последнему. Это требует соблюдения целого ряда требований, лишь некоторые из которых стали предметом рефлексии в данной работе.

1. Педагогические основы самостоятельной работы студентов : пособие для преподавателей и студентов / О. Л. Жук [и др.] ; под общ. ред. О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2005. – 112 с.

2. Проблема мотивации и ответственности в современном образовательном процессе: научно-методические аспекты: материалы IX науч.-метод. конф. фак-та философии и социальных наук БГУ. Минск, 21 марта 2012 г. / редкол.: И. Л. Зеленкова, А. А. Легчилин. – Минск: БГУ, 2012. – 84 с.

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ФФСН

Л. Г. Титаренко

Мотивация студентов – сложнейшая задача учебного процесса, которую так или иначе решает каждый преподаватель. Эта задача еще более усложняется в условиях массовизации и коммерциализации высшего образования в Беларуси, когда многие студенты с недостаточно высоким уровнем знаний приходят учиться с целью получения диплома о высшем образовании, а не профессиональных знаний, а сам прием в вуз зависит не от их знаний, а от возможности платить за обучение. Эти проблемы напрямую касаются ФФСН. Несмотря на указанные трудности, профессорско-преподавательский коллектив должен постоянно развивать методические навыки, которые помогут стимулировать учебу студентов. Более того, это направление методической работы приобретает все большее значение: ведь студенты зачастую не имеют достаточной личной мотивации на получение знаний, не умеют учиться самостоятельно. Стимул и мотив рассматриваются в единстве: для повышения результатов учебной деятельности студентов преподаватели должны использовать и стимулы, и мотивы.

У каждого преподавателя могут быть выработаны проверенные опытом подходы, накоплены умения, свои принципы взаимоотношений со студентами, которые помогают мотивировать молодых людей на приобретение и умножение знаний в учебном процессе. Подобных навыков, подходов, принципов может быть много, в зависимости от самого преподавателя (его профессионального уровня, стиля преподавания, его понимания смысла процесса обучения в вузе) и от уровня подготовленности студентов, пришедших на факультет. В данном тексте речь идет о студентах-социологах. Однако сегодня социологи мало отличаются от других студентов ФФСН, поэтому можно предположить, что наш опыт и принципы работы с социологами могут быть использованы при работе со студентами других специальностей.

В современных условиях, когда Министерство образования требует количественно замерять результаты учебного процесса, вполне логично использование рейтинговой системы, которая при правильном использовании позволяет не только замерять результат, но и мотивировать студентов в учебе, поддерживая своеобразную конкуренцию в учебной группе. Опыт показывает, что продуманные рейтинговые системы стимулируют учебную деятельность студента, и – что не менее важно – позволяют оценить его деятельность более объективно, чем лишь по ответу на экзамене. Имеются правила использования рейтингов. Первое из них – гласность. Знание студентами того, на каких критериях строится рейтинг, позволяет каждому заранее взвесить свои силы, распределить их между разными видами деятельности с учетом того, какие баллы могут быть получены за каждый из них. Если студент работает творчески, рейтинг позволяет оценить его работу по достоинству. Однако если студент даже просто в срок выполняет учебные задания, его рейтинг будет достаточно высоким для успешного изучения дисциплины и получения достойного балла. Наиболее эффективно применять рейтинги при преподавании базовых дисциплин, где изучается довольно большой материал, овладение которым не может быть в полном объеме оценено на экзамене: рейтинговые оценки по пройденным разделам (или модулям) позволяют поэтапно проконтролировать усвоение знаний студентами, а затем суммировать и обобщить эти знания в конце курса.

В рамках преподавания социологии, рейтинговые системы успешны в изучении общего курса социологии, независимо от факультета, где он читается. Общий курс социологии требует не только понимания логики развития предмета, но и конкретных знаний, наличие которых у студентов легче всего проверить через несколько «замеров». При этом, чем конкретнее виды деятельности, которые входят в подсчет рейтинга студента, тем легче оценить уровень его знаний. Так, проверить знание студентами определений основных понятий в ходе письменной работы или устного опроса можно, и оценка будет объективной, хотя определить глубину его понимания, какие связи и

отношения скрываются за определениями, вряд ли возможно. Для этого есть другие адекватные виды проверок (напр., творческие эссе, сочинения).

Итак, рейтинговая мотивация и стимулирование познавательной деятельности студентов наиболее эффективна, если рейтинги используются (а) на младших курсах, когда студенты больше подвержены преподавательскому воздействию, (б) по базовым курсам с большим количеством конкретного материала, предполагающего запоминание (наряду с пониманием). Традиционные устные экзамены не позволяют в полном объеме проверить знания всех студентов по таким курсам. Кроме того, при большом количестве студентов в учебной группе (более 25), преподаватель не в состоянии опросить их в полном объеме ни на экзамене, ни на семинарских занятиях. В таких случаях подсчет рейтинга по работе студентов в течение семестра оказывается более действенным, чем надежды на «счастливый» билет на экзамене. Используемая деканатом обязательная промежуточная оценка знаний – это тоже рейтинговая система, которая позволяет снизить нагрузку и на студента и на преподавателя во время сессии. Разумеется, использование рейтингов имеет свои ограничения: они недостаточно продуктивны в преподавании спецкурсов, дисциплин специализации на старших курсах, где глубина усвоения предмета и его понимание преобладают над усвоением фактов и базовых знаний, и где происходит «достраивание» системы знаний, а не закладываются его первые кирпичики. На спецкурсах студенческий доклад, творческая работа дают возможность студенту раскрыть свой уровень знаний и понимания дисциплины гораздо больше, чем постоянные рейтинговые замеры его знаний и активности.

Мотивирование студентов предполагает активное использование индивидуального подхода к ним. Способный студент может не быть мотивирован на дальнейшее обучение и все же демонстрировать определенный уровень знаний, тогда как менее подготовленный к вузу студент, если он мотивирован преподавателем на постоянную работу с учебным материалом, развивается как профессионал и поэтому достоин стимулирования более высокой оценкой. Его старания должны быть поощрены, чтобы стимулы не пропали. Если первый студент не приобрел новых знаний при изучении дисциплины, не развил профессиональных умений, его оценка не должна быть высокой. Иначе говоря, преподаватель оценивает не студента как такового, а приращенные им знания и умения, затраченные силы на получение этих знаний при изучении конкретного курса.

Индивидуальный подход предполагает развитие творческого потенциала студента: преподаватель должен предлагать ему новые виды заданий, развивающие креативность. Например, можно подобрать такую тему доклада студенту, которая позволила бы комбинировать знания разных дисциплин, развить собственный подход к проблеме, самостоятельность мышления. Креативность должна особенно поощряться при написании эссе, выступлений с докладом, при выполнении практических заданий, где студент может самостоятельно применить полученные знания к новому материалу. Задача студента – не только продемонстрировать знания по изученным темам, но и приложить эти знания к анализу того или иного феномена жизни общества, т.е. показать профессиональные навыки анализа на основе полученных знаний. Опыт показывает, что при правильной методической организации даже студенты-заочники хорошо справляются с выполнением творческих заданий. Если же результат все же оказывается формальным – значит, студент не может претендовать на самый высокий балл. Естественно, всякий труд должен быть оценен: любое выполненное задание должно быть учтено преподавателем при выставлении общей оценки, а в дальнейшем – при рекомендации в магистратуру, на летние студенческие школы и т.п. При транспарентности оценивания студенты не могут обижаться, когда их оценки соответствуют их реальным, не всегда высоким результатам. Для достижения взаимопонимания между преподавателем и студентами важно донести до студентов свои требования и не отступать от них в дальнейшем, а также проявлять одинаковые требования ко всем студентам. Объективность ценится студентами, позволяет каждому рассчитывать свои силы и заранее предполагать, каков будет результат.

СТУДЕНЧЕСКИЕ ПРОФИЛЬНЫЕ ОЛИМПИАДЫ КАК РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Г. А. Фофанова

Текущий тренд и постулируемая задача в высшей школе – реализация личностно-ориентированного компетентностного подхода – в настоящий момент сталкиваются с рядом существенных сложностей на пути ее осуществления. При первичном, довольно приблизительном, общении к этим сложностям можно отнести: 1) уровень и качественная составляющая подготовки абитуриентов (связанная с «натаскиванием» на сдаваемые по ЦТ дисциплины и узконаправленностью познавательной мотивации учащихся в последние годы обучения в школе); 2) снижение самостоятельности и потребительское отношение к образованию со стороны абитуриентов; 3) снижение уровня профессиональной ориентации при выборе вуза для поступления (несформированность либо стереотипичность образа будущей профессии); 4) обесценивание и искажение смысла академической составляющей образования, как со стороны «потребителей образовательных услуг», так и авторов идеи практической ориентации в высшей школе; 5) усиление формализации образовательного процесса в высшей школе (в связи с реализацией рейтинговой системы); 6) предстоящее значительное сокращение срока обучения в высшей школе и объема часов курсов специализаций. Реализация же компетентностного подхода в высшей школе предполагает развитие у студентов способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности в специально организованной среде и дидактически адаптированном социальном опыте решения познавательных, мировоззренческих и нравственных проблем. Компетенции, в свою очередь, – это способности применять знания и умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода, а также, в определенной широкой области. Компетенции специалиста, вышедшего из высшей школы, не могут ограничиваться набором конкретных операций (чего чаще всего ждут потребители образовательных услуг), а требуют системного мышления, высокого уровня академической подготовки и деловых качеств, в силу многомерности и сложности задач, которые данному специалисту предстоит решать непосредственно в профессиональной деятельности.

Обозначенный круг сложностей побудил нас к организации и проведению дополнительных мероприятий (студенческих олимпиад), не включенных непосредственно в учебный процесс, но содержание и форма которых, с одной стороны, связаны с содержанием преподаваемых профильных дисциплин и присваиваемой квалификацией (психолог, преподаватель психологии), а с другой – максимально приближающих студентов к условиям и задачам будущей профессиональной деятельности. Студенческие олимпиады по психологии, проводимые кафедрой психологии БГУ, призваны и решают следующий круг задач: расширяют информационно-образовательное пространство студентов; усиливают мотивацию студентов, как к изучению психологических дисциплин, так и к освоению выбранной профессии; обеспечивают условия для применения теоретических знаний к решению практических задач психологии; создают дополнительные условия для раскрытия и реализации профессиональных и творческих способностей студентов; совершенствуют у студентов навыки поиска, систематизации, анализа и презентации научной информации; расширяют осведомленность студентов в области новейших достижений мировой психологической науки; обеспечивают творческое и научное взаимодействие учащихся и преподавателей.

Реализация данных задач осуществляется посредством тщательной проработки содержания и формы заданий, а также специальных условий их выполнения. Содержание заданий непосредственно связано с изучаемыми профильными дисциплинами, а их успешное выполнение предполагает высокий уровень академической подготовки и освоение новых знаний. Форма заданий максимально приближена к тем типам профессиональных задач, которые в будущем должен решать дипломированный специалист-психолог. Так, например, студентам предлагается выполнить задание «Исследовательский проект» по заданному направлению, что в профессиональной деятельности аналогично разработке заявки на конкурс научных тем (преподавательская деятельность) или осуществлению прикладных исследований психологических феноменов по заказу клиента. Следующим заданием является «Решение психологических кейсов», предполагающее применение теоретических знаний в решении реальных профессиональных ситуаций. Задание «Учебный видеофильм» также развивает необходимые профессиональные компетенции: умение преподнести теоретический материал максимально наглядно и корректно, а также самостоятельно осваивать информационные технологии. И, наконец, условия выполнения заданий – студенческая олимпиада по психологии представляет собой соревнование команд в строго установленном регламенте. Это, на наш взгляд, развивает столь востребованные на сегодняшний день деловые качества специалиста: умение работать в команде, высокий уровень профессиональной коммуникативной компетентности, соблюдение сроков сдачи работ, умение работать в стрессовой ситуации. А «состязательность» является дополнительным мотиватором активности команд. Следует также отметить, что часть заданий носит публичный и частично развлекательный характер, позволяя использовать ресурс творчества и возможность реализации талантов студентов. Но и это служит одной цели – актуализировать у студентов-психологов профессиональные способности к научно-исследовательской и практической деятельности в области психологии.

Опыт проведения студенческих олимпиад по психологии позволяет также сделать вывод о том, что результаты выполненных заданий также могут являться диагностическим инструментарием для определения реального уровня компетенций студентов-психологов. А на основании этого, при необходимости, можно вводить корректировки в содержание и формы преподаваемых дисциплин.

ВИРТУАЛЬНАЯ СРЕДА И ОБОГАЩЕННЫЙ ОПЫТ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Широканова А. А.

Виртуальная образовательная среда представляет собой совокупность доступных онлайн электронных ресурсов и инструментов, через взаимодействие с которыми происходит обучение студентов. Роль преподавателя при этом трансформируется из фигуры лектора в фигуру тьютора – проводника, помощника и немного трикстера в процессе освоения дисциплины.

В начале 2012 г. образовательный мир потрясло явление «открытых массовых онлайн-курсов» (МООС) – предоставляемых бесплатно онлайн-курсов от профессоров известных, чаще всего американских, вузов, с полным методическим обеспечением. В отличие от популярных с 2007 г. видеолекций курсов из известных университетов (например, из Йельского университета, <http://ooc.yale.edu>), новое явление включает в себя специально записанные видеолекции, разбитые на 10-минутные фрагменты с промежуточными вопросами, домашними заданиями, промежуточным и

итоговым контролем. Большую роль в создании такой образовательной среды играют сами подписчики (студенты) курса, создающие субтитры к лекциям, задающие и отвечающие на вопросы по курсу, организуя встречи местных учебных групп (в странах и городах мира).

Цель данной работы – кратко сравнить возможности и способы обогащения привычного опыта обучения в университете за счет привлечения доступных ресурсов виртуальной образовательной среды. Дальнейшее сравнение касается случаев применения виртуальной среды, во-первых, для проведения дистанционного курса (в разных географических точках), во-вторых, как способ обогащения опыта очного курса и, в-третьих, как способа самообразования на университетском уровне.

1. Использование виртуальной образовательной среды в дистанционном курсе не является новинкой для ФФСН, и положительный опыт онлайн-курса с Университетом штата Нью-Йорк (SUNY) даже освещался в международных изданиях [1]. Специфика такого курса, состоящего из «живых» академических групп из разных стран (и культур), состоит в том, чтобы сначала снять барьер общения между студентами, которые изначально знакомы лично лишь в своих локальных группах, а затем – умело модерировать прохождение студентами учебного плана, поощряя их онлайн-дискуссии по темам курса и своевременную подачу работ. Многие в организации такого курса зависят от координированной работы преподавателей (которых также несколько и они географически удалены друг от друга) и мотивации студентов к полному прохождению курса в новой для себя ситуации обучения и на английском языке.

2. Привлечение ресурсов виртуальной среды в недистанционном обучении (как дополнение обычного курса) также является устоявшейся мировой практикой. На уровне БГУ отдельные элементы и целые дистанционные курсы локального значения уже поддерживаются в системе Moodle (см. www.dl.bsu.by). Подобная виртуальная среда предполагает широкий круг возможностей: от автоматизации подачи контрольных работ к определённому сроку, создания пула учебных материалов курса, обмена сообщениями, до работы форума и блога курса. Основными достоинствами такого использования виртуальной образовательной среды являются: 1) снижение проблем контроля (предоставление работы к заранее назначенному времени на равных для всех студентов условиях); 2) повышение доступности материалов курса (материалы собраны в одном месте и постоянно доступны онлайн); 3) целостное видение курса студентом и преподавателем (темы представлены в модульном виде, автоматически ведётся открытая статистика оценок). Минусы работы в Moodle технические и культурные: для полноценной работы студентам, во-первых, необходимо пройти регистрацию и настроить интерфейс среды (что требует некоторых усилий, по сравнению с привычным обменом электронными письмами), а во-вторых, регулярно участвовать в работе курса (что для части студентов также непривычно). В целом, использование виртуальной среды для локального курса требует организационных и временных усилий, однако окупается, поскольку задаёт, как отмечает Т.О. Куликович, «неординарный формат педагогического общения» [2, с. 53], достаточно интерактивный, хотя и, по сравнению с интернет-блогом, более камерный. Опосредующее влияние виртуальной среды усиливает рефлексивность преподавателя в представлении нового курса, а студентов – в его изучении; также повышается самоконтроль студентов (автоматизация контроля и наглядная статистика оценок), а также, хотелось бы надеяться, самостоятельность в поиске и освоении материала.

3. Наконец, третий актуальный вариант использования виртуальной образовательной среды – это массовое дистанционное обучение: ограниченные лишь

временными рамками курсы на английском и французском языках по различным направлениям, включая социальные науки. Подобные курсы насчитывают тысячи подписчиков по всему миру, которые индивидуально проходят материал, однако активно взаимодействуют на форуме, помогая друг другу в освоении тем, голосуя за лучшие вопросы преподавателю, выставляя друг другу оценки и т.д. В конце 2012 г. подобные курсы предоставляли: Coursera (www.coursera.org), Udacity (www.udacity.com), начавшиеся в Стенфордском университете, и edX (www.edx.org) – проект Гарвардского университета и МТИ. При этом Coursera, наиболее диверсифицированный среди этих сервисов, предлагает более 200 курсов (первоначально – 12) от 35 университетов по всему миру, присоединившихся к проекту.

Эта новая волна «экспериментирования в образовании» появилась благодаря распространению высокоскоростного интернет-соединения и программ интерактивного онлайн-взаимодействия [3]. Реализация курсов во многом напоминает традиционные занятия, что, вкупе с выдающимися лекторами и знаменитыми университетами, повышает их авторитетность, несмотря на отсутствие официальной аккредитации [4]. Процесс обучения (поскольку «это не настоящий университетский курс») во многом напоминает игру, что само по себе может успешно мотивировать студентов [5, с. 53-54]. Видится широкое поле использования данных курсов в университетской аудитории. Учитывая открытый доступ к материалам Coursera и т.п. сервисов, а также гетерогенность представленных вузов, перспективна интеграция содержательных и методических элементов данных курсов в преподаваемые на ФФСН дисциплины, а учитывая комплексный характер умений, необходимых для освоения подобных курсов, возможно поощрение студентов к освоению профильных и междисциплинарных онлайн-курсов в качестве значимого дополнения к оценке по конкретным курсам.

Достоинства виртуальной образовательной среды, в целом, ярко проявляются на примере МООС: это персонализация выбора курса и скорости обучения; многообразие видов и быстрота обратной связи (в т.ч. коммуникация с другими студентами); развитие навыков взаимопомощи и кросс-культурного общения; наконец, создание новых связей по интересам в локальном контексте. Использование этих возможностей может обогатить образовательный опыт студентов и помочь им сформировать востребованные коммуникативные навыки.

1. Little, C. B. Creating a Successful International Distance-Learning Classroom / C. B. Little, L. Titarenko, M. Bergelson // *Teaching Sociology*. – 2005. – No. 4. – P. 355–370.

2. Куликович, Т. О. Интернет-блог преподавателя как площадка для творчества учащихся / Т. О. Куликович // *Феномен творчества в образовательном процессе: мат-лы VIII науч.-метод. конф. фак. филос. и соц. наук БГУ, Минск, 16 марта 2011 г.* – С. 51–53.

3. Markoff, J. Virtual and Artificial, but 58,000 Want Course / J. Markoff // *The New York Times*, August 15, 2011.

4. Knox, J. MOOC pedagogy: the challenges of developing for Coursera / J. Knox et al. // *Association for Learning Technology Online Newsletter [Electronic resource]*. – 2012. – Mode of access: <http://newsletter.alt.ac.uk/2012/08/mooc-pedagogy-the-challenges-of-developing-for-coursera/>. – .Date of access : 01.12.2012.

5. Терещенко, О. В. Рейтинг текущей успеваемости как инструмент соревновательной мотивации студентов / О. В. Терещенко // *Проблема мотивации и ответственности в современном образовательном процессе: научно-методические аспекты: мат-лы IX науч.-метод. конф. фак. филос. и соц. наук БГУ, Минск, 21 марта 2012 г.* – С. 52–54.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

О. В. Шубаро

В прошлом году в Беларуси принята новая концепция преподавания дисциплин социально-гуманитарного блока, в соответствии с которой большинство вузов с сентября 2012 года перешли на четырехлетний срок обучения. Реформы, ожидающие белорусскую систему высшего образования, заключаются в оптимизации двухступенчатой системы высшего образования, что предполагает уменьшение количества аудиторных часов, выделяемых на дисциплины социально-гуманитарного блока, и увеличение самостоятельной работы студентов.

В настоящее время ведутся активные дискуссии, в процессе которых обсуждаются позитивные и негативные стороны данного реформирования. Приоритеты общественного развития ориентируют на переход к развивающему, профессионально-личностно-ориентированному образованию. Зачастую профессиональная компетентность трактуется как способность работника к эффективному осуществлению своей профессиональной деятельности. Однако «профессиональная компетентность» понятие интегральное и включает несколько видов компетентности. Предметная компетентность лишь один из них.

Не менее важным видом компетентности является социально-коммуникативная компетентность, которая включает знания и умения, связанные с осуществлением социальных и профессиональных контактов. Владение искусством коммуникации необходимо для успеха в любой сфере деятельности.

Одной из составляющих профессиональной компетентности является также и «лично-индивидуальная» компетентность, что подразумевает осознание себя как профессионала и как личности, знание своих «сильных» и «слабых» сторон. Ведь известно, что успех приходит, прежде всего, к тому, кто ощущает себя не только профессионалом, но и личностью. Именно личностный потенциал специалиста – интеллект, креативные и познавательные способности, система ценностей и мотиваций способствует наиболее эффективному выполнению определенного вида трудовой деятельности.

В этом контексте следует отметить, что определяющая роль в формировании социально-коммуникативной и личностной компетентности принадлежит социально-гуманитарным наукам: философии, психологии, истории, культурологии, этике и ряду других. В новых условиях, предполагающих существенное реформирование – оптимизацию – белорусской системы высшего образования, блок социально-гуманитарных дисциплин не должен потерять свою актуальность, а, напротив, найти новые, существенно усовершенствованные формы и способы развития.

В этой ситуации особое значение приобретает научно-методическая работа, сущность которой заключается в своевременном реагировании на происходящие значительные изменения в системе высшего образования Беларуси. В этом контексте особое место занимает научно-методическая конференция, ставшая ежегодной на факультете философии и социальных наук БГУ.

Трансформация миссии современного высшего учебного заведения предполагает смену образовательной парадигмы – «образование на всю жизнь» – необходимо заменить на концепцию – «образование в течение всей жизни», что означает непрерывное профессиональное образование. В этом контексте особое значение приобретают различные формы самостоятельной работы студентов, творческие задания, коллоквиумы, научно-исследовательская и производственная виды практик.

Центром учебно-воспитательной и научно-методической работы являются кафедры. Соответственно, кафедрам, осуществляющим преподавание социально-гуманитарных дисциплин, следует обратить особое внимание на научно-методическую работу, которая должна быть направлена на совершенствование преподавания закрепленных за кафедрой дисциплин, оптимизацию и интенсификацию учебного процесса, улучшение его методического обеспечения, повышение педагогической квалификации профессорско-преподавательского состава. Научная работа является одним из важнейших видов деятельности профессорско-преподавательского состава, аспирантов и студентов университета. Именно новые формы и методы научной и научно-методической работы призваны обеспечить не только непрерывное совершенствование учебного процесса и внедрение в образовательную деятельность современных методик и педагогических технологий, но и элементарное сохранение блока социально-гуманитарных дисциплин в системе высшего образования. В этом смысле социально-гуманитарные дисциплины должны доказать свою конкурентоспособность и необходимость в общей профессиональной подготовке студентов.

Главной целью научно-методической работы должно стать формирование инновационной образовательной среды, обеспечение высокого качества образования, а также дополнительных образовательных услуг, совершенствование учебно-методического, организационного сопровождения учебного процесса. В этом смысле становятся актуальными такие формы научно-методической работы, как составление рабочих учебных планов, учитывающих специализацию обучающихся; подготовку учебно-методических комплексов, включающих задания по контролируемой самостоятельной работе. Особое внимание должно быть уделено подготовке учебных пособий по читаемым на кафедре дисциплинам, созданию хрестоматий, учебно-методических пособий, включающих необходимые рекомендации, а также размещению учебных материалов в электронном виде. Не стоит забывать о подготовке электронных презентаций, разработке компьютерных программ, помогающих овладению предметом и др. Приоритетными направлениями научно-методической работы кафедры должны стать также проведение открытых, показательных учебных занятий (лекций, практических, семинарских и др.); применение в учебном процессе технических и аудиовизуальных средств; подготовка и проведение олимпиад со студентами и школьниками; участие во внутриуниверситетских и межвузовских мероприятиях по повышению квалификации профессорско-преподавательского состава (семинарах, круглых столах, мастер-классах и др.); участие в работе методических комиссий, методического совета; выполнение научно-методических работ по проблемам высшей школы, включая плановые госбюджетные темы; написание научно-методических статей и докладов; участие в научно-методических, научно-практических конференциях, семинарах различного уровня.

Результаты социологических исследований отражают потребности и ожидания студентов в плане приобретения ими за период обучения в вузе не только предметной, но и всех других видов компетентности. Возможно, активизация научно-методической работы кафедрами, обеспечивающими социально-гуманитарную подготовку студентов, не позволит доминировать узкофункционалистскому подходу к образованию, который предпочитает ориентировать студентов преимущественно на освоение только тех знаний и навыков, которые заведомо необходимы для решения чисто профессиональных и «деловых» задач. Гуманитаризация вузовского образования предполагает, что в условиях изменяющегося общества специалист будет владеть не только определенным объемом научно-технических знаний, но и являться носителем гуманитарной культуры. Высокий уровень личностно-профессиональной компетентности специалиста позволит обеспечить гораздо более эффективное развитие всего общества и выполнение приоритетных национальных проектов.